

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان (الأنروا)

إعداد

زينب أحمد العمري

المشرف

الدكتورة نيفين محمد أبو زيد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط - الأردن

2015/05/10

نوقشت هذه الرسالة (الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان (الأنروا)) وأجيزت بتاريخ 2015/5/10.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة نيفين محمد أبو زيد، مشرفة أستاذ مساعد- علم النفس التربوي	....
الأستاذ الدكتور ماجد أبو جابر، عضواً أستاذ- تكنولوجيا التعليم	....
الدكتور جمال عبد الفتاح العساف، عضواً أستاذ مشارك- مناهج و أساليب تدريس	....
الدكتورة زهرية عبد الحق، (ممتحن خارجي) استاذ مشارك – علم النفس التربوي	....

تعهد وإقرار

أنا الطالبة زينب أحمد إبراهيم العمري الموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان "، بإشراف الدكتورة نيفين أبو زيد، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك، كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: زينب أحمد إبراهيم العمري

التوقيع:

الإهداء

إلى أعظم الخلق خُلقاً وفكراً إلى سيدي وحبيبي محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من غرست في نفسي حب العلم وطلبه إلى أمي الحنونة والغالية

إلى من علمني التفاؤل وأن غداً سيكون أفضل بإذن الله إلى أبي الغالي

إلى من كانوا إلى جانبي دائماً إلى من هم سندي إخواني وأخواتي

إلى من تسكن إليه نفسي فيدعمها ويشجعها إلى زوجي

إلى من هم فلذات كبدي ونور عيوني إلى أبنائي

حفظهم الله جميعاً وحماهم

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أعطاني القدرة، وأمدني بالصبر حتى تمكنت من إعداد هذه الرسالة في صورتها الحالية حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه كما يليق لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

ومن هنا أتقدم ببالغ الشكر والتقدير لمشرفتي الدكتورة نيفين أبو زيد لما قدمته من العناية لهذه الدراسة، وبذلت لها الجهد والوقت الشيء الكثير، فكان لعنايتها المستمرة ولما قدمته من ملاحظات هامة وتوجيهات سديدة الأثر الكبير في انجاز هذه الدراسة والتغلب على العديد من الصعوبات فجزاها الله خير الجزاء ومتعها بالصحة والعافية.

كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة على ما قدموه من مساعدات وتفضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، كما أشكر جميع أعضاء الهيئة التدريسية لتخصص الموهبة والإبداع الذين تشرفت بأن اغترفت منهم العلم والمعرفة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية وطلاب القسم الطبي في كلية تدريب عمان لما قدموه من مساعدة وتعاون كان لها الأثر الكبير في إتمام هذا العمل.

ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى صديقتي نداء حبيب التي كانت بمثابة الشمعة المضيئة والتي قدمت لي الكثير من النصح و المشورة.

وفي الختام أتوجه بالشكر والتقدير لجميع من ساهم في انجاز هذا العمل المتواضع فجزاهم الله جميعاً خير الجزاء.

الباحثة

زينب أحمد العمري

قائمة المحتويات

الجداول

الأشكال

- الاشكال من اعداد الباحثة – عدا هرم بلوم

الملاحق



الملخص

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

اعداد

زينب احمد العمري

المشرف

الدكتورة نيفين أبو زيد

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان لعام 2014/2013 للفصل الثاني. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (114) طالب وطالبة ويتوزعون إلى (51) ذكور و (63) إناث.

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما قامت بتطوير مقياس للذكاء الأخلاقي مستند إلى نظرية ميشيل بوربا ومكون من سبع فضائل، هي: (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل). كما قامت الباحثة باستخدام مقياس تورانس بالصورة اللفظية (أ) للتفكير الإبداعي، ومقياس واطسون وجلاسر للتفكير الناقد.

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة الدراسة كان ضمن المستوى المرتفع، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة ككل على المقياس الكلي لدى أفراد عينة الدراسة. خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر السنة الدراسية في مجال التسامح وفي التفكير عالي الرتبة لدى أفراد عينة الدراسة ولصالح السنة الثانية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في مستوى الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة، بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير عالي الرتبة تعزى لأثر التخصص.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، التفكير عالي الرتبة، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، طلبة القسم الطبي، كلية تدريب عمان.

الفصل الأول

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة ومحدداتها
- تعريف مصطلحات الدراسة مفاهيمياً وإجرائياً

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

المتأمل في حال الكون يجد أن كل ما فيه في حركة دائمة، وفي ذلك إشارة من الحق سبحانه وتعالى لا يدركها إلا العاقل، إشارة إلى التقدم والتطور، إشارة إلى خير العمل والسعي نحو الأفضل، ولكن ما هو ذلك الأفضل؟؟؟. يقول أحد العلماء: " يجب أن نفهم أن الله تبارك وتعالى قد وضع الميزان الدقيق الذي يحكم كل شيء، وأول الأشياء التي وضعها الحق سبحانه وتعالى هو ميزان الجمال في الكون، والجمال هو أن يؤدي الشيء مهمته في الحياة ... ". إذن الجمال هو الميزان الحساس الذي نقيس ونزن به أعمالنا، فكلما زاد جمال العمل الذي نقوم به كلما زادت قيمته وكان هو الأفضل وله الأثر الإيجابي على حياة البشر سواء كان هذا العمل تربوي، أو اجتماعي، أو صناعي، أو هندسي، أو أي عمل... وكل هذه الأعمال بحاجة إلى عقل يفكر ويبدع ميز الله سبحانه وتعالى به الإنسان عن باقي مخلوقاته عقلا يرث الحضارات كلها ويضيف عليها لأداء المهمة التي كلفه الله بها، المهمة الكفيلة بسعادة الكون كله.. ألا وهي عمارة الأرض ولكن كيف تكون عمارة الأرض التي بها نحقق الجمال في الكون؟؟!.

أكرم الله جل وعلا الإنسان بأن خلق له العقل، وأعطاه خيارات الحياة وكتب له طريق الخير وطريق الشر، ليختار بعقله وبصيرته ومن ثم ليتحاسب على خياراته، وبما أننا عنصر

اجتماعي فإننا نؤثر ونتأثر بسلوكيات بعضنا البعض. فالطفل هو نتاج ما غرس والديه ومجتمعه، وأيضا الإنسان بقرينه، أي برفيقه وصديقه، وعندما يبدأ الطفل رحلته التعليمية من خلال التحاقه بالمدرسة يبدأ والديه بتعليمه أن العمل أساس النجاح، وأنه لكي ينجح يجب أن يجتهد، ولكن للأسف البعض قد يتحايل والديه على أن ينجح دون مذاكرة، فيحاولان الحصول على أسئلة الامتحان من المدرسين، إما بواسطة الدروس الخصوصية، أو بطرق أخرى عديدة، لنكون – بتدخلنا هذا – قد أفسدنا الجمال في الكون. واخترنا طريقا غير طريق الخير حتى بتربيتنا، لأنه إذا نجح التلميذ بلا مذاكرة ... هل سيذاكر بعد ذلك ؟! وبما أنه ينجح بلا جهد، فلماذا يذاكر ويتعب؟! وتكون النتيجة أنه لا يتعلم، وتنتهي مرحلة تعليمه وهو لا يعلم شيئاً، ويدخل المجتمع كله في كارثة حقيقية بتخريج طلاب بلا علم ولا ثقافة ولا حس بالمسؤولية ومتشبعين بأساليب تفكير وأخلاقيات غير مقبولة (الشعراوي، 1990).

ولو تأملنا أحوال العالم هذه الأيام، لوجدناه منهمكاً في تحريك الجيوش وإدارة الحروب وإشعال نيران الصراعات التي تحركها الأطماع والأنانية، وتغيب عنها الأخلاقيات والمثل العليا. ولوجدنا الهم الشاغل لبعض بلدان الغرب في مجال التربية والتعليم، هو التربية الأخلاقية، وتحديدا تنمية الشخصية الأخلاقية، وتنمية الحكم الأخلاقي بين جيل المراهقين، وكل هذا بسبب تفشي الجريمة وتعاطي المخدرات والعلاقات الجنسية غير المشروعة، مما جعل كثيرا من رؤسائهم يطالبون بالتربية الأخلاقية والشخصية الأخلاقية في المدارس الحكومية، حتى يتخلصوا من براثن الجريمة والعدوانية، ويربون النشء ويعلمونهم المواطنة الصالحة ومبادئ الحكم الأخلاقي(Bebeau & Rest & Narvaez, 1998).

إن استخدامنا للشيء، هو الذي يعطيه معنى الخير أو الشر ... وليس الشيء نفسه، من هنا كان لا بد من إدارة وتوجيه العقل بإيجاد منهج يضع المبادئ التي تحكم وتوجه عقل الإنسان إلى خير البشرية، من هنا جاءت الأديان كلها تنادي بضرورة الأخلاق التي توجه العقل إلى خير البشر والحيوان والنبات، ومن هنا نرى التأكيد على أن الدين المعاملة، فسلوكنا مرآة تعكس أخلاقنا وتربيتنا وفكرنا.

يحتل البعد الأخلاقي مرتبة متقدمة، وأهمية كبيرة في حياة البشر بعامة وحياة الأطفال بخاصة، باعتبار أن كل إصلاح فردي أو اجتماعي يبدأ من تعليم الأخلاق، كما تجدر الإشارة إلى أن السلوك الأخلاقي الخير يقود إلى دوام الحياة الاجتماعية وتقدمها الإيجابي، ولا يمكن أن يعيش الإنسان متكاملاً بمفرده إذا كان العالم من حوله مفككاً ومشرداً وفاسداً، ويفقد الكثير من القيم ومعايير الأخلاق (يالجن، 2003) .

تؤكد الديانات السماوية كافة على أن الدين المعاملة، أي معاملة الناس بخلق حسن، وجاء الإسلام ليوضح ويؤكد على ذلك من خلال قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: " المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده " (صحيح مسلم). وقوله صلى الله عليه وسلم لأصحابه: " أتدرون من المفلس من أمتي؟ قالوا المفلس من لا درهم له ولا متاع، قال: إن المفلس من يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم يطرح في النار." (صحيح مسلم). وهكذا يتضح أن العبادة إذا انسلخت عن الأخلاق لا تغني عن صاحبها شيئاً، فالأخلاق

أساس الفلاح و النجاح للإنسان، والفلاح والنجاح ليس قصراً على الأفراد المتحلين بالأخلاق بل يشمل المجتمع كله المتمسك بالأخلاق الفاضلة.

ويرى مارتن لوثر (Marten Luther) في قرعوش (2001): " ليست سعادة البلاد بوفرة إيرادها و لا بقوة حصونها و لا بجمال بنائها، وإنما بعدد المهذبين من أبنائها، وبعدد الرجال ذوي التربية والأخلاق فيها". كما يتفق معه الفيلسوف (كانت) Kant، حيث يقول:" إن النقص الحاصل من إهمال التهذيب أشد وطأة و أضر بالإنسان من نقص التعليم" (قرعوش، 2001).

وقد أكد كولز(Coles, 1997) وغيره من علماء النفس والتربية، على أن الطفل يتعلم القيم الأخلاقية، يوماً بعد يوم وبشكل تدريجي من خلال الخبرات الحياتية وملاحظة الراشدين وليس من خلال الأنظمة والقوانين (Coles, 1997).

كما يعد الجانب الأخلاقي من الجوانب المهمة في نمو الطفل وتشكيل شخصيته كسائر الجوانب الأخرى، إذ يتشرب الطفل القيم والمعايير الأخلاقية من الأفراد الذين يعيش معهم من خلال أسرته، ومن خلال ما تستحسنه الجماعة، فيتمثلها لتصبح مكونا رئيسياً من مكونات بنائه النفسي والمعرفي (Coles, 2001a).

وفي الآونة الأخيرة اهتم الباحثون برصد الظواهر المسببة للأزمات الأخلاقية التي تعددت ظواهرها، ففي أحد المؤتمرات بعنوان "الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة " الذي أشرف على عقده المجلس العربي للطفولة والتنمية، تم رصد المؤشرات

والظواهر والمشكلات التي بدأت تظهر في واقع الطفل العربي بفعل المؤثرات المختلفة، أو بتأثيرات الواقع العربي ذاته، ويدخل في هذا الإطار عدة أنماط من المشكلات، كعدم إشباع الحاجات الأساسية لفئات من الطفولة العربية، أو المشكلات المتصلة بالأوضاع الصعبة التي تعيشها الطفولة العربية في بعض المجتمعات، أو المشكلات المتصلة بالاستغلال الاقتصادي للطفولة أو الدفع باتجاه الانحراف الاجتماعي والأخلاقي، والمشكلة المتعلقة بضعف الانتماء الوطني والقومي للطفولة العربية (الجقندي، 2003).

إن تعليم التفكير كاتجاه معاصر، حصل على اهتمام منقطع النظير في المؤسسة التربوية وغيرها من المؤسسات المجتمعية التي أصبحت تعلق أهمية قصوى على تطوير قدرات أفراد المجتمع في مختلف مواقعهم في مجالات التفكير والإبداع، اعتقاداً له ما يبرره بأن التفكير هو الثروة الحقيقية التي لا تنضب إذا ما أحسن استثمارها واستغلالها بطريقة مناسبة وكفؤة (أبو جادو، ونوفل، 2007).

وتباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من يعرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية داخلية. فالسلوكيون يرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة. أما المعرفيون فيقولون أن السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، كما إن التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق

استخدام أدوات التفكير المتوفرة لديه. ولذلك يجب أن نركز على عملية تكون المعلومات التي تكون السلوك، وكيفية تناولها (Mayer, 1983;Newmann, 1991).

ويصنف نيومان مهارات التفكير في فئتين رئيستين هما: مهارات التفكير الدنيا (Basic/Lower –Thinking Skills)، ومهارات التفكير العليا (Complex/Higher–Thinking Skills). وتعني مهارات التفكير الدنيا التطبيق الروتيني والآلي للمعلومات، والاستخدام المحدود للعمليات العقلية، فهي تتضمن تذكر المعلومات التي تم تعلمها سابقاً، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن تعلمها أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا. أما مهارات التفكير العليا فتعني التحدي والاستخدام الواسع للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تم تعلمها سابقاً، ويقع ضمن هذه الفئة مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي والتأملي والتباعدي وغيرها (Newmann, 1991).

وبالنسبة إلى التفكير الناقد كأحد استراتيجيات التفكير عالي الرتبة، فيعود في أصوله إلى أيام سقراط الذي غرس معنى التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك. وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير (المنعكس) التأملي والاستقصاء، وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور بأن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للمساهمة في حركة إصلاح المدرسة والتربية. ومن ثم بدأ علماء

النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (الشوربجي، 2009).

ويعد التفكير الناقد من المسائل ذات الأهمية باعتباره أحد المفاتيح المهمة للتطور المعرفي الذي يساعد الفرد على استخدام أقصى طاقاته وقدراته للتفاعل بشكل إيجابي مع البيئة، وحتى يواجه ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد فيها المشكلات والأعباء. وأصبح هناك ضرورة لعقول ناقدة تستطيع الاستجابة لتلك المشكلات، وتضع الحلول المناسبة لها، لهذا بات التفكير الناقد مهماً وضرورياً في عالمنا السريع المتغير (جروان، 2010).

والتفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها (الغامدي، 2013).

ويرى تورانس في زمزمي (2009) أن المبدع يميل إلى السيطرة والاعتماد على النفس وتكوين علاقة مع الآخرين، وهو ذو طلاقة لفظية وأكثر قدرة على الوصول إلى حلول لما يواجه من مشكلات، ولديه أفكار غريبة وغير مألوفة لكنها ذات قيمة وفائدة وهو ذو مستوى طموح ومرتفع وسريع النكتة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشار تقرير منظمة الصحة العالمية في صحيفة وقائع رقم 356 لعام 2011 الى ان هناك تزايدا واضحا في حالات العنف بين شبابنا حيث يمثل عنف الشباب مشكلة صحية عمومية عالمية، وهو يشمل طائفة من الأفعال، من التنمر والشجار مرورا بالاعتداءات الجنسية والجسدية الأشد خطورة الى جرائم القتل (من موقع منظمة الصحة العالمية).

من هنا استفز الباحثة هذا التساؤل هل كل هذه الأزمات وغيرها كثير سببها عدم القدرة على التفكير بأفضل الطرق؟ أم سببها انعدام الأخلاق؟ وهل إذا أنشأنا جيلا يتمتع بالأخلاق الحميدة سننشئ بالتالي جيلاً قادراً على حل المشاكل والتفكير الصحيح؟ لذلك، فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في التساؤل الرئيس الآتي:

ما علاقة الذكاء الأخلاقي بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان وما دور بعض المتغيرات في تحديد كل منها ؟

للإجابة عن هذا التساؤل يمكن صياغة التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان؟
2. ما مستوى التفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان؟
3. هل هنالك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان؟

4. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

5. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية)؟

6. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير التخصص (التمريض المشارك، المختبرات الطبية، السجلات الطبية، الصيدلة، صحة الفم والأسنان)؟

7. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

8. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية)؟

9. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير

التخصص (التمريض المشارك، المختبرات الطبية، السجلات الطبية، الصيدلة، صحة الفم والأسنان)؟

أهمية الدراسة :

تنبهت البشرية جمعاء إلى أهمية كل من الأخلاق والتفكير، فالمجتمعات تعتقد أن أساس نهضتها وتقدمها وتفجر الخير فيها يعتمد على التفكير الجيد لدى أبنائها، ولكن هل نقصد بالتفكير الجيد بأنه التفكير ضمن الأطر العقلية!، التفكير داخل الصندوق!،أم التفكير الذي يقود إلى الإبداع، وإلى حل المشكلات بطريقة إبداعية، أم نقصد بالتفكير الجيد بأنه ذلك التفكير الذي يقف على كل المعلومات التي تأتي إلى ذلك الصندوق بهدف تحليلها وتفسيرها ومعرفة حقيقة مصدرها للوصول إلى معلومات حقيقية يمكن الارتكاز عليها والعمل عليها وجعلها مصدر يمكن الاعتماد عليه في حل المشكلات وفي التفكير.

من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة لتركز الضوء على الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة وتعرف العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان، وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين، هما:

أولاً: الجانب النظري:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها الأولى في نوعها على حد علم الباحثة، والتي تتناول الذكاء الأخلاقي لدى الشباب.
- تزيد من المعرفة العلمية حول خصائص الشباب.
- تسلط الضوء على أهمية الأخلاق للمجتمع وضرورة العناية بالتربية الأخلاقية.

- توفير أدب نظري وتربوي يسهل الاستناد إليه والرجوع إليه من قبل الباحثين والدارسين، وبالتالي تكون المعارف والمعلومات في هذه الدراسة هي مساهمة تضاف إلى المكتبة العربية.
- أيضا ستسهم الدراسة الحالية في إعطاء فكرة حول مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى التفكير عالي الرتبة لدى عينة عشوائية من طلبة المجتمع الأردني والمتمثلة بطلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان.
- توظيف مفهوم الذكاء الأخلاقي و التفكير عالي الرتبة في التعليم وذلك لمواكبة التطور.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

ويتمثل الجانب التطبيقي في تطبيق أداتي القياس، والمتمثلة بأداة قياس الذكاء الأخلاقي وأداة قياس التفكير عالي الرتبة مما يتيح لنا معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة ومن هنا فإنه بالإمكان للمسئولين التربويين ومسئولين المناهج الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في وضع الخطط والبرامج والاستراتيجيات والمناهج التربوية التي تسهم في تدريب الطلبة والأطفال على الذكاء الأخلاقي و على التفكير عالي الرتبة وبالتالي ستعمل على تحسين أدائهم بجميع المجالات وبالتالي نهضة المجتمع وتطوره.

أهداف الدراسة :

- بيان علاقة مستوى الذكاء الأخلاقي بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان.
- الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان.
- الكشف عن مستوى التفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان.
- بيان الفروق بين الجنسين من طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان في مستوى الذكاء الأخلاقي وفي مستوى التفكير عالي الرتبة.
- التعرف إلى الفروق بين المستوى الأول والمستوى الثاني للطلبة في مستوى الذكاء الأخلاقي وفي مستوى التفكير عالي الرتبة.
- التعرف إلى الفروق بين طلبة القسم الطبي في مستوى الذكاء الأخلاقي وفي مستوى التفكير عالي الرتبة وفقاً للتخصص (التمريض المشارك، المختبرات الطبية، السجلات الطبية، الصيدلة، صحة الفم والأسنان).

حدود الدراسة ومحدداتها :

1. حدود بشرية: تقتصر هذه الدراسة على طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان من كلا الجنسين للسنة الدراسية الأولى والثانية.

2. حدود مكانية: يتم تطبيق الدراسة في كلية تدريب عمان للتخصصات الطبية الآتية: (التمريض المشارك، المختبرات الطبية، السجلات الطبية، الصيدلة، صحة الفم والأسنان).

3. حدود زمنية : يتم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2014/2013 (الفصل الثاني).

أما محددات الدراسة: تقتصر محددات هذه الدراسة على الأدوات التي سوف تستخدم فيها لذا فإن صدق النتائج تتحدد بمدى صدق الأدوات وثباتها.

تعريف مصطلحات الدراسة مفاهيمياً وإجرائياً :

الذكاء الأخلاقي : (Moral Intelligence)

- عرفته بوربا (Borba ,2001) بأنه "القابلية على فهم الصواب من الخطأ وأن تكون لديه قناعات أخلاقية بحيث تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاك سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتياً هي: التعاطف (Empathy)، الضمير (Conscience)، ضبط النفس (Self-control)، الاحترام (Respect)، العطف أو الشفقة (Kindness)، التسامح (Tolerance)، العدالة (Fairness).
- **ويعرف إجرائياً** بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعدته الباحثة.

التفكير عالي الرتبة : (Higher Order Thinking)

- يعرف التفكير عالي الرتبة بأنه التفكير الجيد الذي يجمع فيما بين مكونيه: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي أي أنه مكافئ اندماج كلاً من النمطين من التفكير (Lipmann, 1991).
- **ويعرف إجرائياً** بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياسي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

التفكير الناقد: (Critical Thinking)

- يعرف التفكير الناقد بأنه قدرة الفرد الذاتية في التعامل مع ما يعطى إليه، أو يطلب منه أداؤه، حيث أنه لا يعد كل ما يعطى إليه مسلماً به، بل عليه أن ينظر فيه ويكون له رأي شخصي مستند على إثباتات ذاتية مقنعة بقبول أو رفض أو تعليق الحكم على أمر ما (Debono, 2005).
- **ويعرف إجرائياً** بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس واطسون وجلاسر .

التفكير الإبداعي: (Creative Thinking)

- يعرف التفكير الإبداعي بأنه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة بينها وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة. أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني وزيادة وتعميق الفهم للخبرات التي مرَ بها الفرد (هونيج، 2001).

- **ويعرف إجرائياً** بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تورانس الإبداعي الصورة اللفظية (أ).

القسم الطبي: (Paramedical Department)

- هو القسم الذي يدرس التخصصات الطبية المساعدة ويشمل على التخصصات الآتية: التمريض المشارك، الصيدلة، المختبرات الطبية، السجلات الطبية، صحة الفم والأسنان.

كلية تدريب عمان: (Amman Training College)

هي كلية جامعية متوسطة تعنى بالتعليم الفني والتدريب المهني، تعمل تحت مظلة جامعة البلقاء التطبيقية وتمنح درجة الدبلوم المتوسط، مدة الدراسة فيها سنتان وبعدها يخضع الطلبة للامتحان الشامل الذي تعقده جامعة البلقاء التطبيقية.

الفصل الثاني

- **الإطار النظري**

  - **الذكاء الأخلاقي**
    - مقدمه
    - تعريفه
    - الفضائل الجوهرية السبعة للذكاء الأخلاقي (أبعاده)
    - نور المعرفة

  - **التفكير عالي الرتبة**
    - مقدمة
    - مفهوم التفكير عالي الرتبة
    - تعليم التفكير عالي الرتبة
    - مهارات التفكير عالي الرتبة
    - التفكير الإبداعي
    - التفكير الناقد

- **الدراسات السابقة**

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري للدراسة

خصص هذا الفصل لعرض الإطار النظري ممثلاً بالذكاء الأخلاقي من حيث تعريفه ومعرفة الفضائل الجوهرية السبعة المكونة له، كذلك يتناول التفكير عالي الرتبة من حيث التعريف، وتعليم التفكير عالي الرتبة، ومهارات التفكير عالي الرتبة والعلاقة بين التفكير عالي الرتبة والتفكير الناقد والإبداعي.

❖ الذكاء لأخلاقي (Moral Intelligence)

عرف كولز الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز الواضح بين الصح والخطأ، والقدرة على صنع القرارات الواعية، والتي تعود فائدتها على الفرد نفسه، ومن ثم على الآخرين. ويتعلم الطفل القيم والمعايير الأخلاقية بشكل تدريجي من خلال الخبرات اليومية، ومن خلال ملاحظة نماذج الراشدين، ومن خلال الأنظمة والقوانين المتعارف عليها في المجتمع (Coles, 2000).

ويعرف بيرفن (Pervin, 1994) السمات الأخلاقية بأنها صفات الفرد التي تعبر عن سلوكه وفق أنماط ثابتة في مواقف مختلفة، فالسمات الأخلاقية تبقى ثابتة، رغم تغير واختلاف المواقف التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية. كما يعرف هيرلوك (Hurlock, 1981) السلوك الأخلاقي، بأنه كل سلوك يتفق مع القيم والمعايير الاجتماعية، المتعارف عليها بين أفراد المجتمع الواحد، بحيث لا يكون السلوك شاذاً، أو مستغرباً بين أفراد الجماعة،

شريطة أن يكون هذا السلوك نابعاً من ذات الفرد وإرادته، وقائماً على احترام حقوق الآخرين، ومراعياً لمصالحهم.

وتشير (Borba,2003) إلى أن الذكاء الأخلاقي هو القابلية على فهم الصواب من الخطأ. وهو يعني أن تكون لديك قناعات أخلاقية وأن تعمل عليها بحيث يتسنى لك أن تتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية، وتضم هذه القابلية المدهشة السمات الحياتية الجوهرية كالقدرة على إدراك الألم لدى أحدهم وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والسيطرة على الدوافع والإرضاء المتأخر والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم وقبول الفروقات وتقديرها وتمييز الخيارات غير الأخلاقية والوقوف بوجه الظلم ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام.

أشار الكثير من علماء التربية وعلم النفس، في دراساتهم وتجاربهم وأبحاثهم، إلى قضية الأخلاق، وأن الإنسان إذا امتلك جميع الذكاءات وفقد الذكاء الأخلاقي، فإنه يصبح مجرماً أو على الأقل خارجاً عن الضوابط الأخلاقية للمجتمع، ولكن إذا امتلك الذكاء الأخلاقي، فإنه يضبط جميع الذكاءات الأخرى (Coles,2010 b). لذلك فقد احتل موضوع الذكاء الأخلاقي مرتبة متقدمة بالمقارنة مع موضوعات الذكاءات الأخرى، لما له من أهمية في توجيه وضبط الذكاءات الأخرى (Coles, 2001c). وقد تم افتراض أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة المتعلم على التمييز بن الصواب والخطأ بعد فهمه واستيعابه للموقف، وقد تطلب ذلك اعتبار أفكار الآخرين، والسيطرة على دوافع الخطأ، والالتزام بالقيم الخلقية، والنواهي والأوامر، ومن ثم تقبل كل الأصوات، الصادرة من الآخرين، المعبرة عن وجهات نظرهم. وقد حدد (Coles,

2003) مظاهر أداء الذكاء الأخلاقي، ومن هذه المظاهر: تطور الضمير، والتعاطف الانفعالي، وتطور الضبط الذاتي، والاحترام والعطف على الآخرين، والتسامح مع أفكار الآخرين، والسمو والسعي نحو تحقيق العدالة.

وقد أشار بارتال (1983) Bar-Tal المشار إليه في قطامي (2005) إلى القدرات المعرفية المتطورة والتي تسهم في تطور الأداء الأخلاقي وقد حددها بما يلي:

1. القدرة على التعامل مع البدائل المتعددة.
2. القدرة على التنبؤ بنتيجة السلوك أو الأداء.
3. القدرة على فهم النوايا وأهميتها.
4. القدرة على التعرف على حاجات الآخرين.
5. القدرة على التفكير بشكل أخلاقي.
6. القدرة على المشاركة الوجدانية.
7. القدرة على التنظيم الذاتي الموجه.

واستناداً إلى نتائج البحوث التي أجريت حول الذكاء الأخلاقي، قام كولز بتصنيف الأطفال إلى فئتين: الخيرون(الطيبون)، مقابل الشريرون(السيئون)، وأما عن كيفية اكتساب الأطفال للذكاء الأخلاقي، فهو يرى أن الأخلاق تولد وتتشكل من خلال الثقافة في الطفولة، من حيث يولد الطفل بفطرة نقية ثم يأخذ من خبرات أبويه، ثم يتأثر بأصدقائه ومعلميه، وبالكتب التي يدرسها أو يقرؤها، ثم بالمجتمع الذي يعيش فيه، ليكوّن خبراته الشخصية فتتحدد شخصيته (Coles, 1996). فإن كانت خبرته التي أخذها عن والديه ذات أسس ورواسي

متينة، يكون تأثيرها عليه أقوى، وتصبح سداً منيعا لتأثيرات الغير إن كانت سلبية، فالطفل يستخدم ذكاءه في الخير أو في الشر من خلال هذه الخبرات (Schenck, 1996).

كما أن الأخلاق ترتبط بالوعي بما يدور حول الإنسان، من مواقف وأحداث، ويعتقد (Markova, 1995) أن السلوك الأخلاقي يتطلب الوعي. كما أنه ميز بين نوعين من أنواع الأخلاق هما: الأخلاق الانعكاسية (Reflexive Ethics)، والأخلاق غير الانعكاسية (Nonreflexive Ethics). أما الأخلاق الانعكاسية فتتصف بالوعي (Consciousness)، حيث أن الأفعال الأخلاقية تصدر من الأشخاص بدوافع المعرفة والتقييم الناقد لهذه الأفعال والسلوكات، وبالمقابل فإن الأخلاق غير الانعكاسية تصدر بدوافع خارجية كالالتزام بالأنظمة والقوانين والتعليمات، وعملية تطبيقها، وعواقب مخالفتها، كما أن الكثير من الأخلاق الانعكاسية، تتحول إلى أفعال وسلوكات روتينية، وممارسات عفوية وتلقائية، وهذا في حال أنها تصبح جزءاً من العادات والتقاليد المتعارف عليها في المجتمعات.

وفيما يقال عن الأخلاق، والقيم الموروثة والتعليل الفطري، فيقول رسولنا الحبيب عليه أفضل الصلاة والسلام قبل ما يقارب الألف والأربعمائة سنة عن أيوب بن موسى عن أبيه عن جده عن النبي– صلى الله عليه وآله وسلم– قال: ما نحل والد ولداً من نحل أفضل من أدب حسن (رواه الترمذي)،(الحسني، 1974). و" النحل ": هي العطايا والإحسان، فالآداب الحسنة خير للأولاد حالا ومآلا من إعطائهم الذهب والفضة، وأنواع المتاع الدنيوي، لأن بالآداب الحسنة، والأخلاق الجميلة يرتفعون، وبها يسعدون وبها يؤدون ما عليهم من حقوق الله وحقوق العباد، وبها يجتنبون أنواع المضار، وبها يتم برهم لوالديهم، وهذا إن دل على شيء يدل على أن الأخلاق مكتسبة وتنمو عند الإنسان كباقي أعضاء الجسد والنفس.

كما يؤكد (Coles, 1997) على أن الشخصية ما هي إلا ما نصنعه بأيدينا، ويرد على من قالوا بفطرية الأخلاق، بأنهم يتجاهلون الإمكانيات الأخرى للنشاط العقلي، والتي تدعم النمو الأخلاقي، فالمعرفة والانفعال يدعمان الأخلاق، إذ تتكون الأخلاق من مكونات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال النشاطات الإنسانية عموماً، ومن خلال النشاطات التربوية على وجه التحديد.

كما تشير بوربا إلا أن الذكاء الأخلاقي يمكن تعلمه وبوسعك أن تباشر في بناءه حينما لا يزال أطفالك يتعلمون المشي. كما أن الأطفال الصغار بعمر الستة أشهر يستجيبون لأحزان الآخرين ويكسبون أساس التمثل العاطفي. والأخطاء التي يرتكبها الوالدان تبقى في دائرة الانتظار حتى يصل أطفالنا إلى السادسة أو السابعة – وهو ما ندعوه بعمر المنطق – كي يتسنى لهم تشذيب قدراتهم الأخلاقية، وتأخر الوالدين بهذه الطريقة سيزيد من إمكانية أطفالهم على تعلم العادات السلبية الهدامة التي تعمل على تآكل النمو الأخلاقي وتجعل من الصعب عليهم التغير (Borba, 2003).

- **الفضائل الجوهرية السبعة للذكاء الأخلاقي (أبعاد الذكاء الأخلاقي)**

(The Seven Essential Virtues of Moral Intelligence)

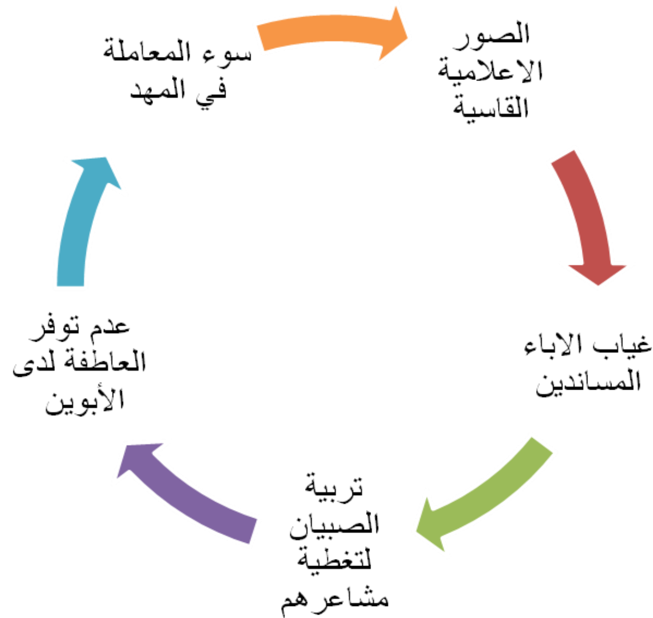
يتكون الذكاء الأخلاقي من فضائل جوهرية سبعة – التمثل العاطفي، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة– وهذه الفضائل تساعد الإنسان على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها خلال حياته، وهي الفضائل الأساسية التي تجعله

يبقى على طريق الصواب وتساعده على التصرف بشكل أخلاقي وفيما يلي توضيح لكل فضيلة من هذه الفضائل:

أولاً- التمثل العاطفي (Empathy)

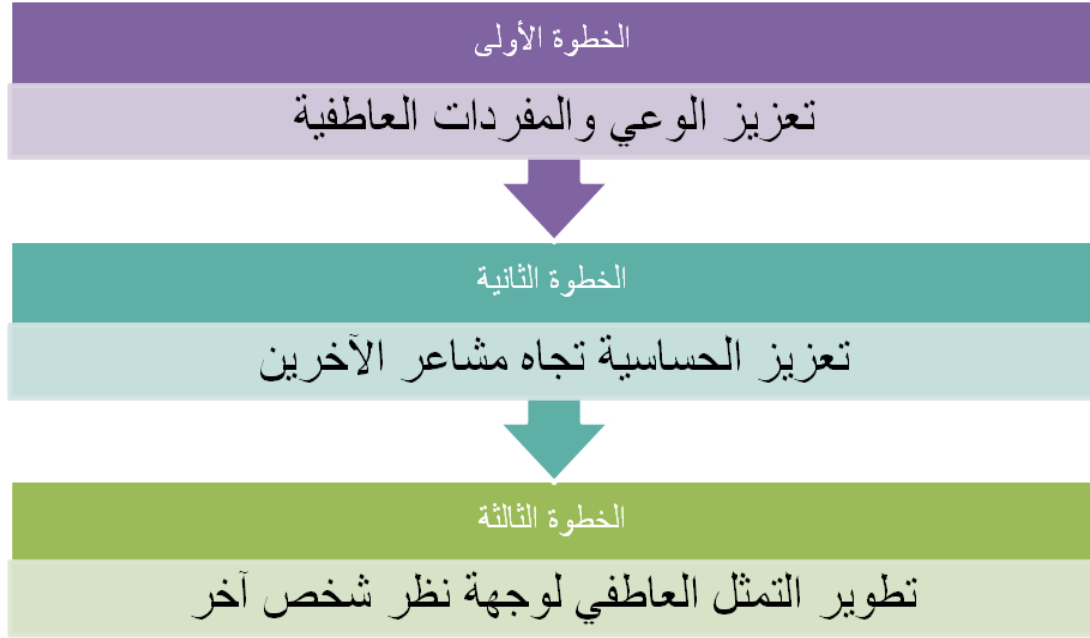
يعتبر التمثل العاطفي وهو الفضيلة الأساسية الأولى في الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التماثل مع اهتمامات شخص آخر أو الشعور بشعوره. فالتمثل العاطفي هو ما يعزز الميل الإنساني والسلوك المدني والأخلاقي. والتمثل العاطفي هي العاطفة التي تحرك أبنائنا في أن يكونوا متسامحين وعطوفين ويفهموا حاجات الناس الآخرين ويهتموا بما فيه الكفاية بالذين تعرضوا للأذى والمتاعب (Borba, 2003).

والشكل الآتي يبين العوامل الخمس التي تعتبر الأهم في إخماد التمثل العاطفي وتشير إلى الأزمة في تطوره.



شكل (1) : العوامل التي تؤدي إلى إخماد التمثل العاطفي

كما تشير (Borba, 2003) إلى وجود ثلاث خطوات لبناء وتعزيز التمثل العاطفي وبالتالي بناء الذكاء الأخلاقي والشكل الآتي يوضح ذلك.



شكل (2) : خطوات بناء التمثل العاطفي

ثانياً- الضمير (Conscience)

الضمير هو ذلك الصوت الداخلي الرائع الذي يساعدنا على معرفة الصواب من الخطأ، هو ما يضع الأساس للعيش الرغيد والمواطنة الصالحة والسلوك الأخلاقي. إنه جوهر الأخلاق برمتها، والضمير جنباً إلى جنب مع التمثل العاطفي والرقابة الذاتية هو أحد أحجار الأساس الثلاثة للذكاء الأخلاقي (Borba, 2003).

أما (Coles, 1991) فيشير إلى أن الضمير هو بوصلة الفعل الأخلاقي، وهو كذلك الحس القوي الذي يعطي الطفل والمراهق والراشد الطاقة لتسيير أقواله وأفعاله في المسار

الأخلاقي المقبول ضمن محيطه، كما إن هذه الطاقة تقوي قدرة الفرد على التحكم الذاتي لضبط انفعالاته وتصرفاته.

تشير (Borba, 2001) إلى وجود ست علامات تشير إلى أزمة الضمير لدى شبابنا، هي:-

1. ارتفاع العنف لدى الشباب.
2. ظاهرة القسوة الزائدة لدى الأقران.
3. ظاهرة كثرة السرقة لدى الشباب.
4. ظاهرة تنامي عملية الغش لدى الشباب.
5. العلاقات غير الأخلاقية.
6. ارتفاع معدلات الاعتداء البدني بقسوة.

من هنا وجب على المربين أن يعلموا الأطفال القيم والمعايير الأخلاقية التي تجعلهم يحظون بالاحترام والتقدير، تلك المعايير التي نستطيع أن نميز من خلالها بين الأشخاص أصحاب الضمائر الجيدين، وبين الأشخاص غير الجيدين، وغير الملائمين، وغير القانونين، وهم عادة ما يوصفون بأصحاب القلوب المتحجرة والقاسية، وضعيفي الضمير (Coles, 2010b).

كما أن عملية تنشئة الأطفال، وتربية الضمير لديهم، تحتاج إلى ثلاث خطوات، وحسب الدراسات والبحوث والتجارب التي أجريت في هذا المجال، فإن بعض الممارسات والظروف العائلية، والتفاعل بين أفراد المجتمع، لها دور فاعل ومهم في تنمية وبناء الضمير، فخطوات تنشئة الفرد بشكل عام، والضمير بشكل خاص هي كما يلي (Borba, 2001):

1. وضع إطار للنمو والتطور الأخلاقي
2. تعليم الأطفال الفضائل والقيم والمعايير، لتقويم الضمير، وتوجيه الفعل والسلوك.
3. استخدام الضبط الأخلاقي وتعزيزه، لمساعدة الأطفال على التمييز بين الصواب والخطأ، ومعرفة حقوق الآخرين.

والشكل الآتي يوضح خطوات بناء الضمير وتعزيز الذكاء الأخلاقي وآليات البناء لكل مربي ومربية:



الشكل (3) : خطوات بناء الضمير القوي وآليات البناء

ثالثاً: الرقابة الذاتية (ضبط النفس) (Self-Control)

هي القدرة على كبح جماح الاندفاع، والتفكير قبل الفعل، وبالتالي التصرف بشكل سليم، وأقل احتمالاً لارتكاب حماقات مرتجلة ذات النتائج غير المضمونة هذه هي الفضيلة التي تساعد الطفل كي يصبح معتمداً على نفسه، لأن باستطاعته السيطرة على أفعاله، كما أنها الفضيلة التي تحفز الكرم والتودد، فهي تساعد الطفل على تجاوز ما يمكن أن يعود عليه بالمسرات المباشرة وتحرك ضميره للقيام بشئ من اجل شخص آخر (الناصر، 2009).

فضبط النفس يساعد الشخص على تعديل أو تقييد دوافع السلوك بحيث نقوم بالفعل بما يعرف انه صواب في القلب والعقل، وهي الفضيلة الواقعة في صميم الاعتماد على الذات، وهي الفضيلة التي تحفز على الكرم والعطف وتقدم للنفس الرضا المباشر وتحرك الضمير لعمل شئ ما، وهذه الفضيلة تبني شخصية قوية، لأنها تبعد النفس عن الانغماس في الملذات وتسمح لها بالتركيز وتحمل المسؤولية وتساعد على استخدام العقل للسيطرة على العواطف (بوربا، 2003).

ويجد بيري Berey المشار إليه في (Borba, 2001) أن السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل مهمة في قدرته على ضبط النفس، لأنه في هذه المرحلة من النمو يتطور عمل قشرة الدماغ، وفي قشرة الدماغ يكمن التفكير عالي المستوى والذي يتحكم بالمنطق الأخلاقي والدافع.

كما تشير (Borba, 2003) إلى وجود أربعة قضايا تعد مضرة بشكل خاص وتشير إلى أزمة في نمو الرقابة الذاتية لدى الشباب هي:-

1. الوالدان المتوتران المتعبان من العمل

2. الإساءة والأذى المبكران

3. الاعتماد الزائد على القيود الكيميائية بدلا من القيود الذاتية

4. تجميد السلوك الخارج عن السيطرة في الترفيه (التلفاز، العاب الفيديو الالكترونية).

إلا أن (Borba, 2003) أشارت إلى وجود ثلاث خطوات لمساعدة المربين في بناء الرقابة الذاتية هي :-

1. كن نموذجاً.

2. شجع طفلك على أن يكون هو المحفز لنفسه.

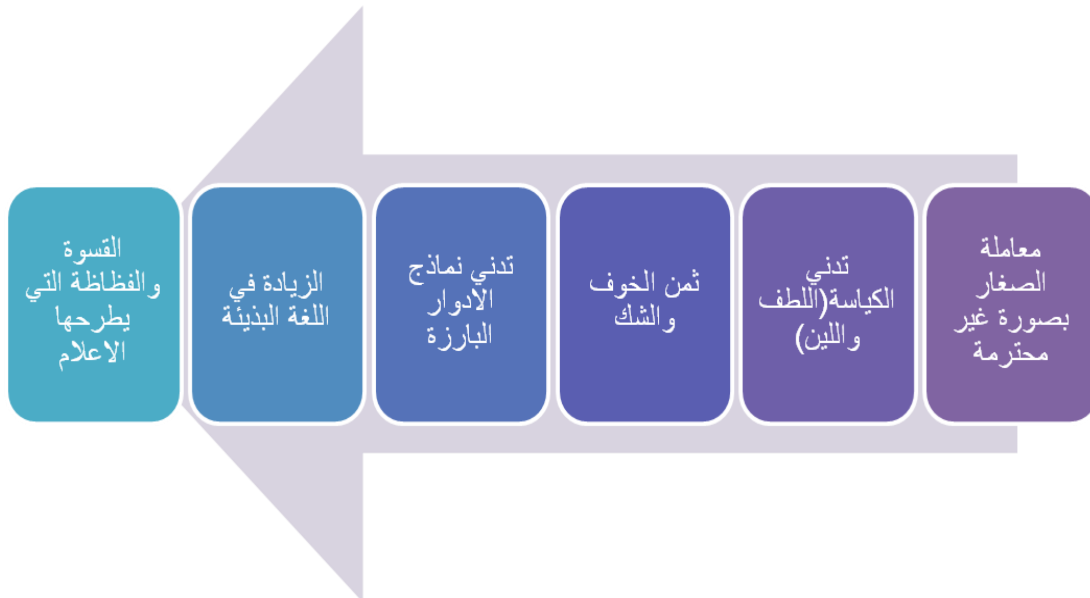
3. علّم طفلك السيطرة على دوافعه والتفكير قبل العمل.

رابعاً: الاحترام (Respect)

الاحترام يعني إبداء اعتبار لقيمة شخص ما أو شيء ما. وهي صفة تضغط علينا لمعاملة الآخرين باحترام وإعطاء قيمة للحياة البشرية، لذا فإنها فضيلة جوهرية للذكاء الأخلاقي(بوربا، 2003).

كما يعد الاحترام الفضيلة التي تفرض القاعدة الذهبية التي تقول: "عامل الآخرين تماما كما تريد أن يعاملوك" فحين نعامل الآخرين بالطريقة التي نريد أن نعامل بها فإن ذلك سيساعد على جعل العالم مكانا أكثر أخلاقية. فالأطفال الذين يقومون بجعل الاحترام جزءا من حياتهم اليومية هم من المحتمل أن يكونوا أكثر اهتماما بحقوق الآخرين، وبسبب مراعاتهم ذلك فإنهم يبدون احتراما لأنفسهم أيضا (Borba, 2003).

ولهذا السبب، فإن تنشئة الاحترام لدى شبابنا وأطفالنا هو أمر حيوي لتنمية المواطنة المتينة والعلاقات الرصينة بين الأشخاص ولكن من المزعج أن نجد اتفاقاً واسعاً- من السلطات المسؤولة عن نمو الطفل إلى الوالدين إلى التربويين إلى الناس بشكل عام- بأن هذه السمة الأخلاقية الجوهرية تتدنى بين شبابنا، والشكل رقم (4) يوضح العوامل الستة الهدامة التي يقوم بها الكبار والتي أشارات إليها بوربا والتي تؤدي إلى التأثير على تطور فضيلة الاحترام وهي:-



شكل رقم (4) : العوامل الهدامة لفضيلة الاحترام

اهتم كولز بتوجيه المربين إلى ضرورة الاستعداد للتحديات القادمة، والصعوبات التي تواجههم، فيقوموا بوضع الخطط والاستراتيجيات، والبرامج لتحسين الأخلاق، وإيجاد برامج الذكاء الأخلاقي، وتدريب الجيل القادم عليها، وهذا قبل أن تطرق المشكلات و المعضلات الأبواب، لأن مسألة الذكاء الأخلاقي تبدأ مع التنشئة، مثلها مثل أي من أنماط التّنشئة الأخرى،

والذّكاء الأخلاقي يختلف عن غيره بأنّه يبرز في الأزمات والمعضلات التي تحتاج إلى حلول وقرارات متنوعة وحاسمة، وحسب الظرف الذي يمر به الفرد لكي يكون عضواً فاعلاً في جماعته، وحتى يكون صاحب شخصية أخلاقية متزنة، وسوية ومتسقة في جميع المواقف، وشخصية تتفق فيها الأقوال مع الأفعال (Coles, 1997).

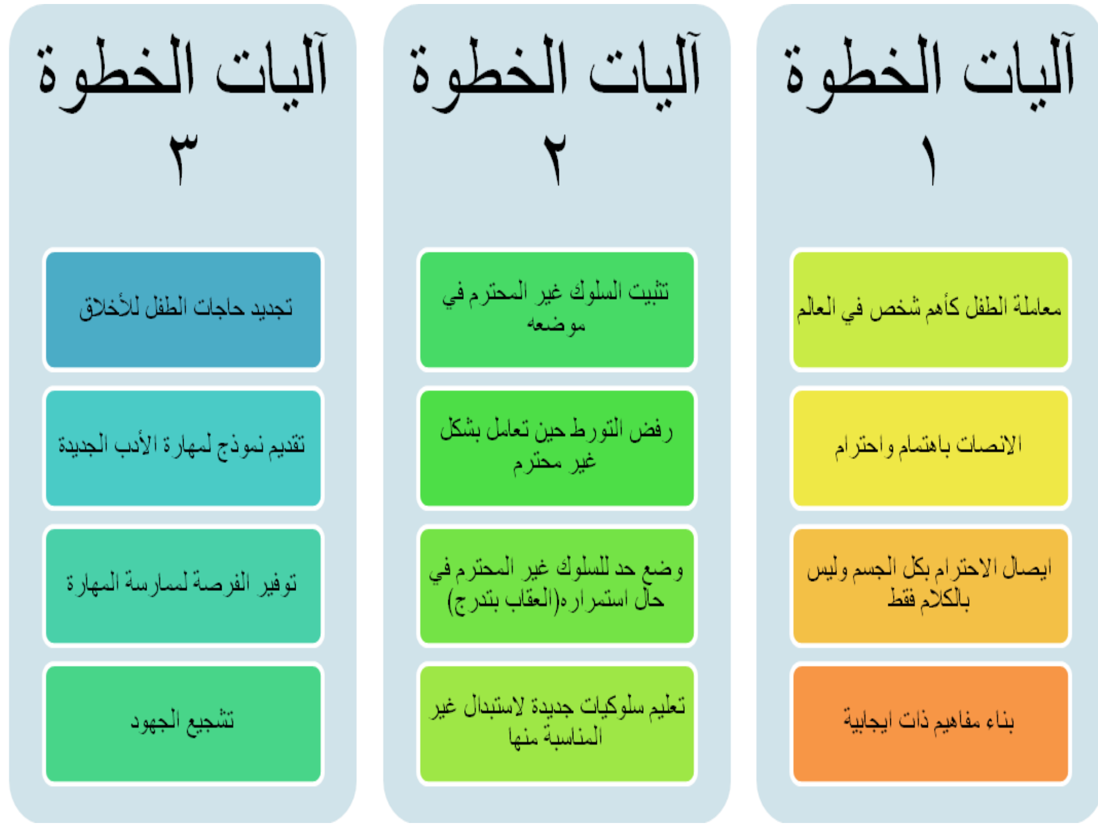
من هنا أشارت (Borba, 2001) إلى وجود ثلاثة خطوات تعليمية يمكننا استخدامها لتنشئة فضيلة الاحترام لدى أبنائنا وبالتالي تؤدي إلى بناء الذكاء الأخلاقي هي:-

الخطوة 1: نقل معنى الاحترام بأن نكون القدوة الحسنة.

الخطوة 2: تعزيز احترام السلطة وكبح الفظاظة.

الخطوة 3: التأكيد على الأخلاق الجيدة واللطافة.

أما فيما يتعلق بالآليات التي يمكن أن يتبعها المربين لبناء هذه الفضيلة فالشكل رقم (5) يوضح ذلك.



شكل رقم (5): بعض آليات بناء الاحترام

خامساً: العطف (اللطف) (Kindness)

العطف يعني إبداء الاهتمام بشأن راحة ومشاعر الآخرين، فالمتحلين بهذه الفضيلة يتسمون بأن لديهم بوصلة داخلية في صميمهم تخبرهم بأن معاملة الآخرين بشكل عطوف هو الشيء الصحيح الواجب عمله، وان دافعهم هو ليس كونهم يريدون شيئاً بالمقابل أو أنهم يخشون ما إذا كانوا غير عطوفين فسوف يتلقوا العقاب أو يفتقدوا للرضا الاجتماعي (بوربا، 2003).

وقد أوضحت منظمة الصحة العالمية في صحيفة وقائع رقم 356 لعام 2011 بأن شبابنا يفتقرون للعطف حيث يمثّل عنف الشباب مشكلة صحية عمومية عالمية. وهو يشمل

طائفة من الأفعال، من التنمّر والشجار مروراً بالاعتداءات الجنسية والجسدية الأشدّ خطورة إلى جرائم القتل.

و يُسجّل، كل عام في جميع أنحاء العالم، حدوث نحو 250000 جريمة قتل بين الشباب من الفئة العمرية 10–29 سنة، ممّا يمثّل 41% من العدد الإجمالي لجرائم القتل التي تحدث سنوياً على الصعيد العالمي. وتتباين معدلات القتل التي تُسجّل بين الشباب، بشكل كبير، بين البلدان وداخلها. غير أنّ الذكور يشكّلون، في كل البلدان، معظم مقترفي جرائم القتل وضحاياها. أمّا معدلات جرائم القتل المُسجّلة بين الإناث فهي أكثر انخفاضاً بكثير في كل الأماكن تقريباً. ولوحظ، في الفترة بين عامي 1990 و2004، ارتفاع معدلات جرائم القتل المُسجّلة بين الشباب في كثير من البلدان النامية، وانخفاضها في عدة بلدان متقدمة.

وهناك، مقابل كل شاب يُقتل، 20 إلى 40 شاباً يتعرّضون لإصابات تقتضي دخولهم المستشفى لتلقي العلاج.. وتنطوي الإصابات العنيفة غير المميتة على هجمات بالأسلحة النارية، يقلّ عددها بكثير عما يُسجّل في الاعتداءات المميتة، وعلى استعمال أكبر للأيدي والأقدام والسكاكين والعصي. وتتعرّض نسبة كبيرة من الشباب أيضاً للعنف الجنسي. فقد أبلغت 3% إلى 24% من النساء المشمولات بالدراسة التي أجرتها منظمة الصحة العالمية في بلدان متعدّدة بشأن صحة المرأة والعنف الممارس ضدّها في البيت بأنّ أوّل تجربة جنسية عشنها كانت قسرية. ومن الملاحظ أنّ الشجار والتنمّر من الظواهر الشائعة أيضاً بين الشباب. فقد أظهرت دراسة أجريت في 40 بلداً نامياً أنّ معدلات تعرّض الذكور للتنمّر تراوحت بين 8.6% إلى 45.2% في حين تراوحت معدلات تعرّض الإناث له بين 4.8% و35.8%.

والجدير بالذكر أنّ جرائم القتل وحالات العنف غير المميتة المُسجّلة بين الشباب لا تسهم بقدر وافر في العبء العالمي الناجم عن الوفيات المبكّرة و الإصابات و العجز فحسب، بل تلحق أيضاً بوظائف الشخص النفسية والاجتماعية آثاراً خطيرة تدوم مدى الحياة في غالب الأحيان. ويمكن أن يؤثّر ذلك على أسر الضحايا وأصدقائهم ومجتمعاتهم المحلية. ويزيد عنف الشباب، بشكل كبير، من التكاليف الصحية وتكاليف خدمات الرعاية والعدالة الجنائية؛ ويتسبّب في خفض الإنتاجية وتراجع قيمة الممتلكات وتفكيك النسيج الاجتماعي عموماً. (من موقع منظمة الصحة العالمية www.who.itt).

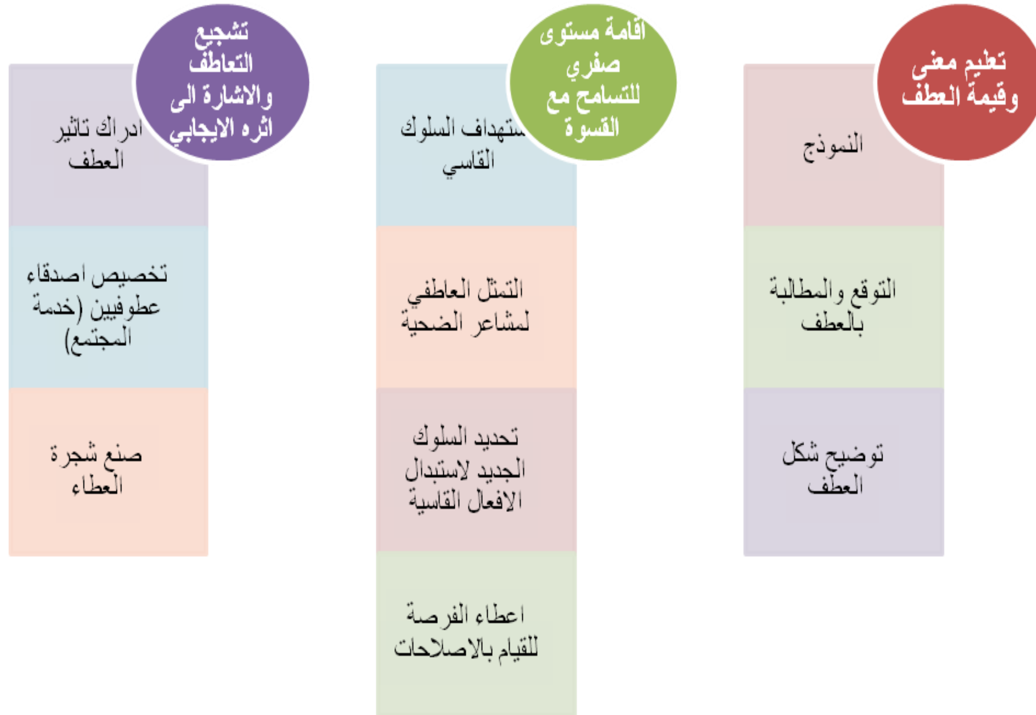
لذلك، كان لا بد من الإشارة إلى بعض العوامل التي أدت إلى تفشي ظاهرة العنف بين شبابنا ومنها:

- افتقار الآباء والأمهات والأشخاص الكبار إلى النموذج
- تشجيع غير كاف للعطف
- تأثير الأقران غير العطوفين
- انعدام الحساسية إزاء اللاعطف
- نقص رصد الآباء ومراقبتهم لأطفالهم (بوربا، 2003).
- الممارسات التأديبية الأبوية القاسية أو المتسامحة أو المتناقضة
- انخفاض مستوى التعلّق بين الآباء وأبنائهم
- قلّة مشاركة الآباء في أنشطة أبنائهم
- تعاطي الآباء لمواد الإدمان أو ضلوعهم في أعمال إجرامية
- انخفاض مستوى دخل الأسرة

- مخالطة زملاء جانحين
- انخفاض مستويات اللحمة الاجتماعية داخل المجتمع المحلي
- العصابات والشبكات المحلية للتزويد بالأسلحة النارية والمخدرات غير المشروعة
- انعدام بدائل غير عنيفة لتسوية النزاعات
- ارتفاع مستوى التفاوت في الدخل
- التغيّرات الاجتماعية والديمغرافية السريعة
- التوسّع العمراني؛
- نوعية تصريف الشؤون في البلد (القوانين القائمة في البلد ومدى إنفاذها، فضلاً عن سياسات التعليم والحماية الاجتماعية) (من موقع www.who.itt).

كما تشير بوربا إلى وجود ثلاث خطوات لبناء العطف، وكل خطوة من شأنها أن تبني إحساس بالاهتمام والكرم والرعاية. والخطوة الأولى هي أساس تطوير العطف وهي المساعدة على فهم معنى وقيمة الفضيلة وكيف من الممكن أن يكون لها الأثر الكبير، والخطوة الثانية هي إدراك نتائج السلوكيات القاسية، أما الخطوة الأخيرة فهي العمل على القيام بأعمال عطوفة للآخرين لما لها الأثر الكبير في الشعور بالسعادة .

والشكل الآتي يوضح الخطوات السابقة وبعض الاستراتيجيات التي يمكن اتّباعها لتنشئة فضيلة العطف وبالتالي بناء الذكاء الأخلاقي وهي:-



شكل رقم (6): خطوات بناء العطف وآلياته

سادساً: التسامح (Tolerance)

إن التسامح هو فضيلة أخلاقية قوية تساعد على تلاشي الكراهية والعنف والحقد بينما تؤثر فينا في الوقت نفسه على معاملة الآخرين بعطف واحترام وفهم. كما إن التسامح لا يتطلب أن نعلق الحكم الأخلاقي بل يتطلب أن نحترم الفروقات. إن هذه الفضيلة هي التي تساعد على إدراك أن كل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب وعدل واحترام حتى وان صادف أننا لا نتفق مع بعض معتقداتهم أو سلوكياتهم، انه عنصر مهم في الذكاء الأخلاقي يجب أن نعززه لدى أبنائنا(بوربا، 2003).

يوضح توماس ليكونا المشار إليه في بوربا (2003) أن التسامح كفضيلة أخلاقية له مظهرين. الأول هو الاحترام لكل من الكرامة الإنسانية الأساسية وحقوق الإنسان لدى كل

الأشخاص بما في ذلك حرية الضمير في صنع الخيارات الأخلاقية طالما أنها لا تتجاوز على حقوق الآخرين. ورغم أن ضميرنا قد يقودنا إلى معارضة الخيارات الأخلاقية التي يقوم بها الآخرون ونحاول إقناعهم أنهم على خطأ في معتقداتهم وسلوكهم إلّا أنَ فضيلة التسامح تبعدنا عن محاولة فرض أرائنا على الآخرين أو تحديد حريتهم بشكل مجحف. إن التسامح يمكننا من الاتفاق أو عدم الاتفاق حول أكثر القضايا جدلاً، انه يمكننا من العيش مع أعمق فروقاتنا طالما أننا مستمرون في مناقشتها.

المظهر الثاني للتسامح هو تقييم ثراء التنوع الإنساني لدى العديد من الصفات الايجابية ومساهمات الناس من جميع الخلفيات والأجناس والأديان والأقطار والحضارات. إن كل شخص فريد من نوعه، فالتسامح بهذا المعنى هو محاولة إيجاد الخير لدى الناس.

أشارت بوربا إلى وجود العوامل المضرة التالية التي تؤدي إلى عدم التسامح وافتقار احترام الفروقات الإنسانية وهي:-

1. الافتقار إلى الرقابة الأخلاقية.
2. انحدار الإسناد المجتمعي ذو المعنى.
3. سهولة الوصول إلى مواقع الكراهية على الشبكة الدولية (الانترنيت).
4. وسائل الترفيه (أفلام الفيديو المشحونة بالعنصرية والتي تستهدف الشباب).
5. موسيقى الكراهية.
6. المحاباة والنماذج المعروضة على التلفزيون.

إن التسامح الذي هو الفضيلة الرئيسة لمساعدة أبنائنا على المضي قدما في عالم مختلف هو صفة يمكن تعلمها ويمكن تدريسها، لذلك أشارت بوربا (2003) إلى وجود ثلاثة خطوات تدريسية يمكن استخدامها لبناء التسامح وتعزيز الذكاء الأخلاقي هي:-

1. أن نكون النموذج لأبنائنا ونمثل التسامح بعملنا.
2. أن نزرع قيم الاختلاف.
3. أن نعارض النماذج السيئة ولا نتسامح مع المحاباة.

والشكل رقم (7) يبين هذه الخطوات.



شكل رقم (7) خطوات بناء التسامح

سابعاً: العدل (Fairness)

العدل هو فضيلة تحثنا على أن نكون متفتحي الذهن ونزيهين ونعمل بصورة عادلة. إن هذه الفضيلة السابعة هي ما يصعد حساسية أبنائنا نحو القضايا الأخلاقية: إذ لديهم الشجاعة للالتصاق بأولئك الذين عوملوا بصورة غير عادلة والمطالبة باعتبار كل الناس – بغض النظر عن العرق والحضارة والمظهر والنوع الاجتماعي والوضع الاقتصادي والمذهب– على أنهم متساوون. وهم يقومون بذلك لأنهم يعرفون أنها طريقة صائبة وشريفة للعمل. فالطفل الذي يتعلم العدل سيكون أكثر تسامحا وتحضرا وفهما واهتماما وانه سينمو كأفضل مواطن أو عامل أو صديق أو جار (بوربا، 2003).

إن العدل هو ما يقنعنا بمعاملة الآخرين بطريقة فاضلة وغير متحيزة وعادلة وعليه فهو فضيلة جوهرية للذكاء الأخلاقي، واليوم أكثر من أي وقت مضى نحن بحاجة إلى تعزيز هذه الفضيلة لدى أبنائنا أطفالا وشبابا لما يعانيه العالم من الرسائل الواسعة والمضرة التي تركز وتؤكد على القسوة والكراهية والعنف والبغضاء والظلم وعدم النزاهة. فمن العوامل المميتة التي تضر بنمو فضيلة العدالة وتأزم تطورها لدى أبنائنا هي:

1. مشاكل الارتباط المبكرة.
2. الانهيار في تمثيل الأدوار.
3. التأكيد على التنافس.
4. تقليص اللعب غير المنظم (اللعب مع الأصدقاء) .

ونظرا لحاجة مجتمعاتنا إلى أبناء يتحلون بفضيلة العدل أشارت بوربا (2003) إلى إمكانية بناء هذه الفضيلة لدى أبنائنا من خلال الخطوات الآتية:

1. معاملة أبنائنا بعدالة
2. مساعدة أبنائنا على تعلم التصرف بعدالة
3. تعليم أبنائنا الطرق للوقوف ضد الظلم وعدم النزاهة

كما أشارت بوربا (2003) إلى بعض الإرشادات التي على التربويين إتباعها والتي لها دور كبير في تخفيف أزمة العدل وهي:-

1. الإحجام عن مقارنة التصرفات.
2. عدم مقارنة العمل المدرسي أبدا.
3. تجنب استخدام التسميات السلبية.
4. تجنب إجراء مقارنات على أساس النوع الاجتماعي (Gender).
5. تجنب إطراء طفل ومقارنته بآخر.

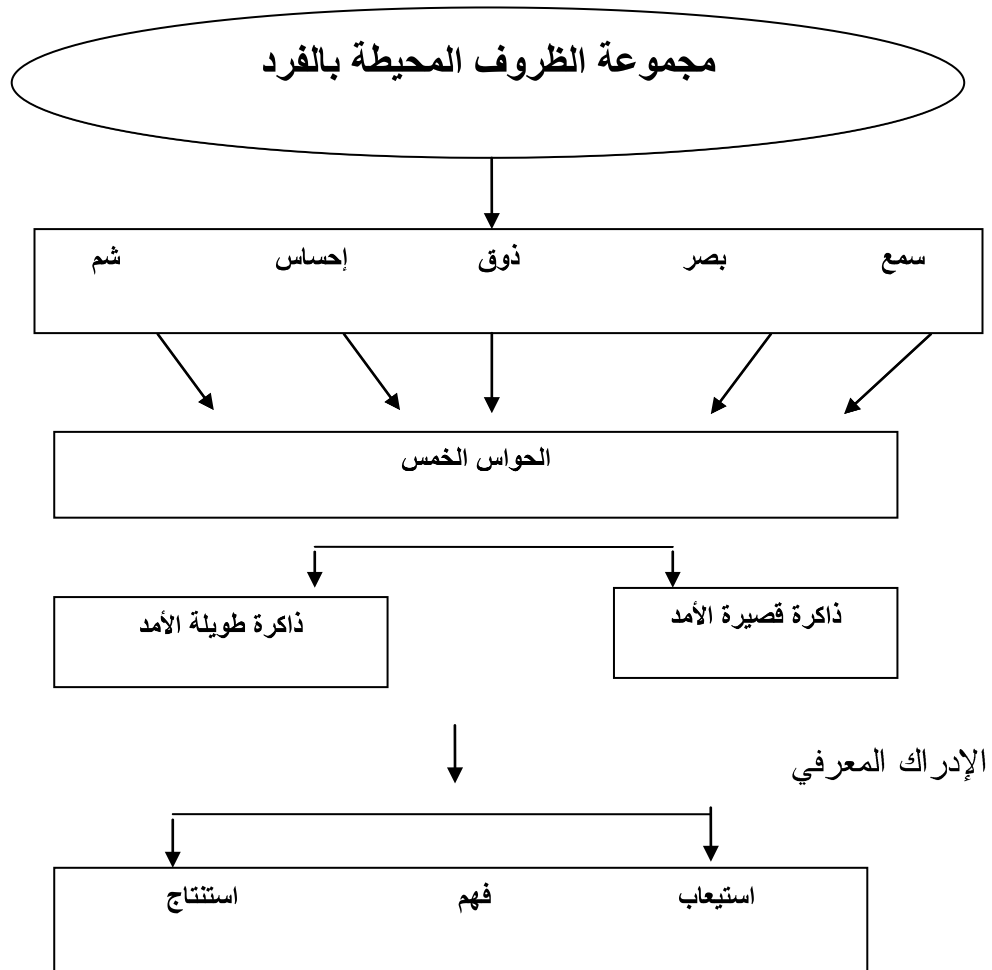
❖ التفكير عالي الرتبة Higher Order Thinking (HOT)

رأى الفلاسفة أن ذات الإنسان مساوية لتفكيره سواء كان هذا التفكير موجها إلى إدراك النفس من الداخل أم موجها إلى إدراك ما في الطبيعة والمحيط من الخارج ومن هنا جاء قول الفيلسوف ديكارت "أنا أفكر إذا أنا موجود" (كمال، 1989).

إن التفكير لا يمكن ملاحظته مباشرة أما ما يلاحظ ويقاس فهو نتاج التفكير وبهذا يعرفه جروان (1999) بأنه "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ

عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري".

ويشير العيساوي (2014) إلى أن التفكير حتى يتم يستند إلى ركائز عدة ممثلة بمجموعة المعلومات المرتبطة بالظروف، ثم بالحواس ثم يرتبط ذلك بوحدة معالجة المعلومات ممثلا بالذاكرة قصيرة الأمد، وطويلة الأمد، ثم الإدراك المعرفي، ثم الاستنتاج، والاستدعاء، والتذكر ويمكن تمثل عملية التفكير في المخطط الآتي:



شكل رقم (8) تمثيل عملية التفكير

من هنا كان لا بد من النظر على أن التفكير ما هو إلا مهارة وليس موهبة فطرية، وانه من الممكن تحسين هذه المهارة وتطويرها، وقد أصبحت الحاجة ملحة إلى تعليم التفكير في وسط عالم أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكثرة المشاكل والضغوطات التي تتحدى البشرية جمعاء (العيساوي، 2014).

إذاً قد تنبهت البشرية جمعاء إلى أهمية التفكير، فالمجتمعات تعتقد أن أساس نهضتها وتقدمها وتفجر الخير فيها يعتمد على التفكير الجيد لدى أبنائها، ولكن هل نقصد بالتفكير الجيد بأنه التفكير ضمن الأطر العقلية!، التفكير داخل الصندوق!،أم التفكير الذي يقود إلى الإبداع، وإلى حل المشكلات بطريقة إبداعية، أم نقصد بالتفكير الجيد بأنه ذلك التفكير الذي يقف على كل المعلومات التي تأتي إلى ذلك الصندوق بهدف تحليلها وتفسيرها ومعرفة حقيقة مصدرها للوصول إلى معلومات حقيقية يمكن الارتكاز عليها والعمل عليها وجعلها مصدر يمكن الاعتماد عليه في حل المشكلات وفي التفكير.

من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة لتركز الضوء على نوعين من التفكير واللذان يعتبران من ركائز التفكير عالي الرتبة وهما التفكير الإبداعي والتفكير الناقد واللذان ستتناولهما الباحثة بشيء من التفصيل.

أولاً: مستويات التفكير (Thinking Levels)

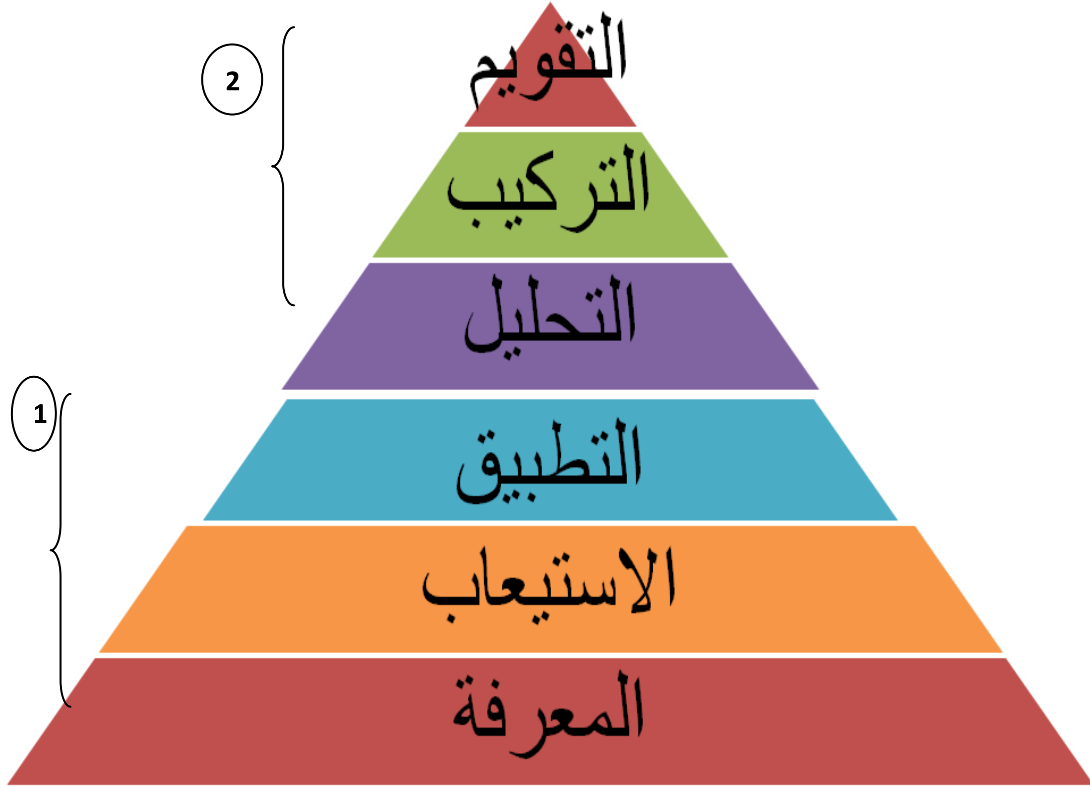
ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير هما:

1- التفكير الأساسي (البسيط)

هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة التي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب(سعادة، 2003). انظر الشكل رقم (9).

2- التفكير المركب

وهو مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات والتفكير فوق المعرفي، ويستخدم للإشارة إلى المستويات الثلاث العليا من تصنيف بلوم للأهداف التربوية والتي تضم مهارات التحليل والتركيب والتقويم (زايد، 2009).انظر الشكل رقم (9).



شكل رقم (9) هرم بلوم

(من موقع http://www.alteqan1k1.blogspot.com)

ثانياً: مفهوم التفكير عالي الرتبة (Higher Order Thinking)

تباينت تعريفات ووجهات النظر حول التفكير عالي الرتبة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة فيعرفه ليبمان (1998) المشار إليه في (العتوم، الجراح، بشارة، 2007) بأن التفكير الجيد الذي يجمع فيما بين مكونيه: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي أي انه مكافئ لاندماج كل من النمطين من التفكير، فالتفكير الجيد يتكون من مجموعة من القدرات الناقدة والإبداعية، فلا يوجد تفكير ناقد دون القليل من المحاكمة العقلية الإبداعية، ولا يوجد تفكير

إبداعي دون القليل من التفكير الناقد، أي انه لا يوجد تفكير ناقد خالص وتفكير إبداعي خالص فهناك تفكير، وما التفكير الأعلى رتبة سوى مزيج من كلا النمطين (العتوم وزملاؤه، 2007).

ويؤكد على هذا المعنى نورس و انيس (Norris & Ennis) حيث أشارا إلى أن مفهوم التفكير الجيد هو ما يشار إليه بالتفكير عالي الرتبة والذي يشمل التفكير الناقد والإبداعي فهو تفكير استدلالي ومنتج وتأملي وغير تقييمي(العتوم وزملاؤه، 2007).

ويشير نيومان (Newman, 1991) إلى أن التفكير عالي الرتبة هو القدرة على الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تم تعلمها سابقا، ويقع ضمن هذا النمط من التفكير مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي والتأملي والتباعدي وغيرها.

أما ريسنيك (Resnick,1987) فهي ترى أن التفكير عالي الرتبة هو مجموعة من الأنشطة الذهنية المفصلة التي تتطلب محاكمة عقلية، وتحليلا لأوضاع معقدة وفقا لمعايير متعددة، ويتضمن حلولا متعددة، ويتجنب الحلول أو الصياغات البسيطة، وأن مهمة المفكر هو أن ينشأ معنى، أي الوصول إلى معنى بالرغم من عدم وضوح الخبرة أو الموقف (العتوم وزملاؤه، 2007).

ثالثاً: تعليم التفكير عالي الرتبة (Teaching Higher Order Thinking)

بدأ التربويون في السنوات الأخيرة بالتأكيد على أهمية تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة، واختبار الطلبة في هذا النوع من الناتج العلمي باعتباره ناتجاً مستهدفاً، حيث أوجدوا برامج متخصصة لهذه الغاية في مناطق عديدة من العالم. ويعد المعلمون مسئولون عن تشجيع تلاميذهم للعمل ضمن مستويات معرفية عالية ومتنوعة وعلى كافة المستويات الصفية. فبدلاً من تركيز الجهود التدريسية على مجرد ذكر الحقائق وتذكرها فقد أصبح الآن يدرس التلاميذ على مهارات الاستيعاب والتحليل والتركيب وتقييم الحقائق والمفاهيم، التي تمكنهم من التفاعل بشكل فعال مع بيئة العالم الحقيقي لحل المشكلات اليومية .

ويشير مجموعة من الباحثين إلى أن هناك مجموعة من الطرق الخاصة بتعليم التفكير عالي الرتبة ومنها (المشار إليه في بشارة، 2003):-

- التأكيد على تأملات الطالب في قضايا مفتوحة النهاية
- إدخال فلسفة التقصي إلى المنهج المدرسي لان مجتمع التقصي هو السياق الاجتماعي المناسب لتوليد التفكير عالي الرتبة
- التركيز على المقالات الإخبارية الواردة في الصحف اليومية، فهي تعكس قضايا العالم اليومية بحيث ينشغل الطلبة بحوارات وتأملات مع القضايا الاحتمالية التي تكشف عنها المحتويات المعرفية في الصحف باعتبارها تشكل مادة التفكير

- إغناء المنهج المدرسي بالتراكيب التجريدية في ضوء محتوى معرفي معين يمثل خطوة هامة لتعليم مهارات التفكير عالي الرتبة
- إن المهمات التعليمية التي تتطلب مهارات التفكير العليا يصعب قياس نتائجها على طريق "صح و خطأ" لأنها قد تتضمن عدة بدائل صحيحة للإجابة، وقد لا يكون لها إجابات صحيحة بالفعل وبالتالي لا بد من قياس مدى تقدم الطلبة فيها بأساليب غير تقليدية.
- تعليم مهارات التفكير الأساسية يحقق التدريب والتعليم الناجح لهذه المهارات.

كما أشارات العديد من الأدبيات التربوية إلى وجود مجموعة من الممارسات العامة التي يمكن أن تسهم في تنمية التفكير عالي الرتبة ومنها (العتوم وزملاؤه، 2007)، (العيساوي، 2014):

- إتاحة الفرصة للتأمل في حالات ومواقف من الحياة الحقيقية وتزويد الطلبة بالفرص المناسبة للتعبير عن الرأي وعدم التردد بخصوص الأفكار المطروحة
- تشجيع التعاون والتفاعل بين التلاميذ والمعلم
- تشجيع الاكتشاف وحب المعرفة ولاستقصاء
- النظر إلى الفشل كفرصة للتعلم والتركيز على الجهد وليس الأداء فقط
- إدخال الطلبة في مواقف تفكيرية مفتوحة النهاية
- تقديم المعرفة الجديدة بطريقة منظمة

- تقديم المهمات التعليمية المركبة أكثر من المهمات البسيطة
- صياغة أسئلة من نوع لماذا؟ كيف؟ ماذا يحدث لو؟
- إعطاء الوقت الكافي للتفكير بعد طرح السؤال
- تقبل الاستجابات وعدم إطلاق الأحكام عليها
- تعزيز الطلبة على استخدام مهارات التفكير عالي الرتبة

رابعاً: مهارات التفكير عالي الرتبة (Higher – Order Thinking Skills)

أشار فان ريوسن و بوس(Van Rusen & Bos, 1990) إلى أن مهارات التفكير عالي الرتبة هي: الملاحظة والوصف والتنظيم والتساؤل الناقد و حل المشكلة، والتي يتوجب على الطلبة إتقانها حتى يصبحوا متعلمين مستقلين في قدراتهم المعرفية.

و هناك من يرى أن تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة يتطلب إكساب الطلبة المهارات التالية: التحليل (Analysis)، والتركيب (Synthesis)، والتقويم (Evaluation)، والتطبيق (Application) (Hobson, 1997;Miller,1990). وهذا ما أكده لورنس (Lawrence , 2000) بقوله أن المهارات فوق المعرفية كالتحليل والتركيب والتقويم تعمل على تنمية هذا النمط من التفكير .

وعلى الرغم من وجود أكثر من تصور لمهارات التفكير عالي الرتبة، إلا انه يمكن تلخيص مهارات هذا النمط من التفكير اخذين بعين الاعتبار التعريف المناسب لكل مهارة تفكيرية في الجدول الآتي رقم (1) (العتوم وزملاؤه، 2007):

جدول رقم (1) مهارات التفكير عالي الرتبة

الرقم	اسم المهارة	تعريف المهارة
1	الوصف	القدرة على تحديد ميزات أو ملامح الموضوع أو الفكرة بهدف تمكين الآخرين من الحصول على فكرة واضحة للشيء الذي يتم وصفه.
2	التنظيم	القدرة على وضع المفاهيم والأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع لمعيار معين.
3	التساؤل الناقد	القدرة على إيجاد أسئلة بهدف إجراء فحص دقيق للموضوع أو القضية واكتشاف مواطن القوة والضعف بالاستناد إلى معايير مقبولة.
4	حل الأسئلة مفتوحة النهاية	القدرة على إيجاد العديد من الحلول و الأفكار للمشكلات التي تتطلب حلولاً متعددة.
5	تحليل البيانات ونمذجتها	القدرة على تجزئة البيانات والمعلومات المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الفرعية وتمثيلها بصيغ مختلفة كالمعادلات والمخططات المفاهيمية وإقامة علاقات مناسبة بين هذه المكونات باستخدام أدوات الربط.
6	صياغة التنبؤات	القدرة على قراءة البيانات والمعطيات والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك أي تجاوز حدود المعلومات المعطاه.

7	التحليل	القدرة على تجزئة المعلومات المركبة المعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء.
8	التركيب	القدرة على وضع العناصر أو الأجزاء معاً في صورة جديدة لإنتاج شيء مبتكر ومتفرد.
9	التطبيق	القدرة على استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والمعلومات التي سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض في موقف جديد غير مألوف.
10	التقويم	القدرة على إصدار حكم على شيء حسب معيار معين.

ويعد التفكير الناقد والتفكير الإبداعي من مكونات (صيغ) التفكير عالي الرتبة، باعتبارهما يمثلان مهارات تفكير عالية الرتبة، ويتطلبان مصادر معرفية متعددة في حالة التعامل مع المهمة الصعبة، بحيث يكون هناك إمكانية عالية نحو الفشل (Sharpley, 2000; Astleitner, 2002; Lipman,1991,1998) وهما المهارتان اللتان ستتناولهما الباحثة بشيء من التفصيل.

التفكير الناقد (Critical Thinking)

ظهرت تعريفات متعددة للتفكير الناقد، ومنها ما أورده ساون (1991) المشار إليه في بشارة (2003) من أن التفكير الناقد ما هو إلا نشاط ذهني تأملي ومسؤول ومعقول، ومركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به او ما نفعله في مواقف معينة. فهذا النمط من

التفكير يتضمن التحليل والتقويم والاختبار لما لدى الفرد من معلومات، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة و الخاطئة.

ويرى انيس (Ennis, 1989) أن التفكير الناقد هو مهارة التعرف الصحيح والمقبول والمبني على التأمل في مسائل أو مواقف معينة، وانه يتسم بسمتين أساسيتين هما:

1) أنه تفكير معقول (Reasonable)، أي أنه يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة ومبررة أو مؤيدة بأدلة مقبولة.
2) أنه تفكير تأملي (Reflective) يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل بها إلى الاستنتاجات والقرارات.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التفكير الناقد يتضمن:

- عملية التأمل حول الأفكار والمفاهيم المطروحة
- توليد الفرضيات حول هذه الأفكار بشكل فعال.
- جمع المعلومات ذات العلاقة، إما لتأكيد أو عدم تأكيد الفرضيات التي تم توليدها(Halpern, 1994; King, 1995).

وترى الباحثة من خلال مراجعتها لهذه التعريفات أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي يشكك بصحة المعلومات ويهدف إلى تحليلها وتفسيرها وتقويمها للوصول إلى معلومات صحيحة تساعدنا في اتخاذ القرار.

مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills)

يتضمن التفكير الناقد عددا من المهارات، والتي ينبغي أن يتقنها الفرد كي يقوم بعملية التفكير الناقد حيث يعتقد دانيل (Daniel, 2000) انه لا احد منا يتصرف دائما على نحو موضوعي وعقلاني ومنطقي، ويرى أننا لسنا بحاجة لان نستعمل مهارات التفكير الناقد، ولكن يجب أن تتوفر لدينا تلك المهارات لنستخدمها عند الحاجة. ويعتبر أن الناقد لديه مجموعة من المهارات توجد من خلال خصائص رئيسة وهي: العقلانية، والوعي الذاتي، والأمانة، والعقل المفتوح، والانضباط والتقييم.

أما واطسون وجليسر (Watson& Glaser, 1991) فقد اقترحا المهارات الرئيسية الآتية للتفكير الناقد، وهي: معرفة الافتراضات، والاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، وتقويم الحجج.

كما إنه قد توصل مؤتمر هيئة خبراء دلفي في عام (1992) إلى وضع قائمة تتضمن مهارات التفكير الناقد الرئيسة والمهارات الفرعية التي تندرج ضمن كل مهارة والجدول رقم (2) يبين كل مهارة (أبو جادو، نوفل، 2007).

جدول رقم (2) المهارات الرئيسة والفرعية التي تندرج ضمن كل مهارة من مهارات التفكير الناقد

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية
المهارة الأولى: مهارة التفسير	- مهارة التصنيف - مهارة استخلاص المغزى أو الدلالة - مهارة توضيح المعنى
المهارة الثانية:	- مهارة فحص الأفكار

مهارة التحليل	- مهارة تحديد الحجج - مهارة تحليل الحجج
المهارة الثالثة مهارة التقييم	- مهارة تقييم الادعاءات - مهارة تقييم الحجج
المهارة الرابعة مهارة الاستنتاج	- مهارة فحص الدليل - مهارة تخمين البدائل - مهارة التوصل إلى الاستنتاجات
المهارة الخامسة مهارة الشرح	- مهارة إعلان النتائج - مهارة تبرير النتائج - مهارة عرض الحجج
المهارة السادسة مهارة تنظيم الذات	- مهارة اختبار الذات - مهارة تصحيح الذات

خصائص المفكر الناقد (Attributes of a Critical Thinker)

أورد العلماء والباحثون المهتمون بموضوع التفكير الناقد الكثير من خصائص التفكير الناقد، وعلى وجه الخصوص خصائص الأفراد اللذين يتمتعون بالقدرة على التفكير الناقد ومنها :

1-القدرة على توجيه الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوعات التي تتم معالجتها.

2-القدرة على الاعتراف بجوانب النقص في الفهم والاستيعاب أو المعلومات اللازمة.

3-امتلاك الإحساس بالفضول والاهتمام بإيجاد الحلول الجديدة.

4-الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء والتأكد من إسنادها جميعا إلى الحقائق والأدلة الواقعية.

5-القدرة على الاستماع إلى الآخرين.

6-القدرة على الاستمرار في تقييم الذات وتعديل الآراء وفقا لما يتم الحصول عليه من حقائق جديدة (منفتح الذهن).

7-اهتمامه بالانتباه للموضوع قيد البحث والتركيز على كل ما له علاقة بذلك.

8-الحرص الدائم على الاستناد إلى المنطق (يحاول الفصل بين التفكير العاطفي - الانفعالي والتفكير المنطقي).

9-يواظب على تحقيق ما يؤمن به وتكون قراراته عادلة وصحيحة إلى أقصى حد ممكن.

10- القدرة على إصدار الأحكام على ما يتم سماعه أو قراءته من بيانات أو مجادلات.

كما يشير (Ennis, 2004) إلى أن صاحب التفكير الناقد لديه القدرات الآتية الموضحة في الشكل الآتي رقم (10):



شكل رقم (10): قدرات وإمكانات أصحاب التفكير الناقد

تعليم التفكير الناقد (Teaching Critical Thinking)

يتعرض الفرد يومياً إلى كم هائل من المعلومات في عصر أصبح فعلاً كقرية صغيرة بفضل وسائل الاتصالات المتنوعة مما يجعل تعليم التفكير الناقد أمراً بالغ الأهمية؛ وذلك للتمييز بين ما هو صحيح وبين ما هو مجرد ادعاءات لا أساس لها من الصحة. ويقول هاتس (Hutz) المشار إليه في ماكارثي (Mccarthy, 2001) أن تطوير مهارات التفكير الناقد تبدأ في السنوات المبكرة من حياة الإنسان، والمدرسة تلعب دوراً هاماً في تحقيق هذا الهدف

التعليمي، فهو لا يعتقد بضرورة وصول الفرد إلى مرحلة عمرية معينة حتى يتمكن من الاستدلال الناقد.

ويعد التفكير الناقد أحد أهم مميزات التفكير العلمي، حيث يشكل جزءاً مهماً في كل عملية يمر بها التفكير، والتي تبدأ بمحاولة فهم الظاهرة القائمة على التفسير، وتقييم ما تم التوصل إليه في ظل الأدلة التجريبية التي جمعت بعيداً عن التحيز، وبالتالي فإن كل ما يتميز به التفكير العلمي يتميز به التفكير الناقد من حيث الموضوعية، وضرورة إخضاع المعلومات والبيانات لمعايير موحدة في كل موضوع، والقدرة على التفسير، والحكم بروية، والوصول إلى استنتاجات صادقة (أبو جادو، نوفل، 2007).

كما إن هناك إمكانية لتطوير التفكير الناقد، فهو يسير وفق عملية تدريجية من عدة مراحل يتدرب عليها الطالب، وتبدأ من مرحلة المفكر غير التأملي، ثم المتحدي ثم المفكر المبتدئ، بعد ذلك مرحلة المفكر الممارس، ثم المفكر المتقدم، وأخيراً المفكر الأستاذ، وبالممارسة المنتظمة يصبح مفكراً ناقداً. ومن أجل تهيئة البيئة الصفية التي تسهل التفكير الناقد، فلا بد من طرح الأسئلة مفتوحة النهاية، ومناقشة مشاكل غير محددة بشكل جيد (Elder, 2000; Paul, 2000).

أما الملامح المميزة للبيئة الصفية التي يسودها التفكير الناقد فهي: إثارة الأسئلة المتكررة، والتي تتطلب إجابات من مستوى التحليل والتركيب والتقويم، وإعطاء قيمة لآراء ووجهات نظر الآخرين، واحترام المناقشات والحوارات التي تدار أثناء جلسات التفكير الناقد (Shaw, 1996; Mayer, 1994). ويضيف براوني (Browne, 2000) أنه إذا ما أردنا

تنمية التفكير الناقد لدى طلابنا، فلا بد من تصميم الجلسات الصفية، وتهيئة النشاطات التعليمية التي تستند إلى مهارات تفكيرية عالية الرتبة.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

أورد المتخصصون في ميدان التربية وعلم النفس عدة تعريفات لمفهوم التفكير الإبداعي كان من أقدم من طرحها بشكل مفصل ودقيق كل من نيويل وشاو وسايمون (Newell, Shaw & Simon, 1963) الذين رأوا فيه أنه ذلك الشكل الرفيع من أشكال السلوك الذي يظهر جيداً عند حل المشكلات، ويعتقدون أن عملية حل المشكلات تعتبر عملية إبداعية إذا ما حققت التوافق الفعلي بين شرط أو أكثر من الشروط المهمة الآتية:

1. أن يكون التفكير جديداً وأن تكون له قيمة سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للجماعة وثقافتها العامة.
2. أن يكون من النوع الذي يؤدي إلى التغيير نحو الأفضل وينفي الأفكار الوضعية المقبولة مسبقاً.
3. أن يكون التفكير من النوع الذي يتضمن الدافعية والمثابرة والاستمرارية في العمل والقدرة العالية على تحقيق أمر ما.
4. أن يكون التفكير من النوع الذي يعمل على تكوين مشكلة ما تكويناً جديداً (سعادة، 2003).

ويشير (أبو جادو ونوفل، 2007) على أن التفكير الإبداعي هو نشاط معرفي، يتضمن تطويراً واستخداماً لقاعدة ضخمة من المعرفة ومهارات التفكير، واتخاذ القرارات وضبط

العمليات فوق المعرفية، ويعتقد أن هذا النمط من التفكير يمكن تطويره وتعليمه. أما هونيج (Honig, 2001) فيعرف التفكير الإبداعي على أنه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة، وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة. أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني وزيادة المسافة المفاهيهية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات.

مهارات التفكير الإبداعي (Creative Thinking Skills)

يعتقد معظم المهتمين بالتفكير الإبداعي أن لهذا النمط من أنماط التفكير العليا مجموعة من المهارات تتمثل في الآتي:

1. مهارة الطلاقة (Fluency)

تعرف بأنها القدرة على توليد اكبر عدد ممكن من البدائل أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير أو سؤال محدد في وحدة زمنية ثابتة (أبو جادو ونوفل، 2007).

2. مهارة المرونة (Flexibility)

هي المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي أو المعتاد إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوعة (سعادة، 2003).

3. مهارة الأصالة (Originality)

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل التفكير بطرق واستجابت غير عادية أو فريدة من نوعها (سعادة، 2003)، وتعني أيضا الجدة أو الندرة.

4. مهارة التوسع أو الإفاضة (Elaboration)

يرى جيلفورد أن هذه المهارة تشتمل على إضافة عناصر ومكونات للأشكال الأولية، أي توليد استجابات من المعلومات المقدمة، وتتضمن هذه القدرة تقديم تفصيلات متعددة لأشياء معينة (أبو جادو، 2004).

5. مهارة الحساسية اتجاه المشكلات (Sensitivity to Problems)

يقصد بها قدرة الفرد على إدراك الثغرات أو مواطن الضعف في الموقف المثير، والوعي بوجود حاجات أو مشكلات في موقف معين (أبو جادو، 2004).

خصائص المفكر المبدع (Characteristics of Creative Thinker)

يشير سعادة (2003) أن للمفكر المبدع عدد من الصفات منها:

1- الاستقلالية: حيث لا يكون في الغالب تابعا للآخرين قولا وفعلا بل يشق طريقه في الحياة في مسار خاص به.

2- الخيال الواسع: الذي من خلاله يعمل على البحث عن الإثارة والحلول غير المألوفة.

3- تحمل الغموض: فهو لا يستسلم للمشكلات أو المواقف الغامضة بل يتمتع بقدرة عالية من الصبر والتحمل من اجل الوصول إلى الحلول الأكثر ملائمة لطبيعة المشكلة.

4- القدرة على قيادة الآخرين في مواقف متنوعة.

5-حب الاستطلاع: حيث يميل إلى طرح الأسئلة، والاستفسار عن الكثير من الأمور استزادة للمعرفة.

6-الاتصاف بالدعابة وخفة الظل بعيدا عن التشنج والتزمت والانغلاق.

7-الاتصاف بالعقل المفتوح: حيث يتقبل وجهات نظر الآخرين ويعمل على سماعها والإلمام بها من اجل تحليلها ومعرفة ما إذا كانت تتمشى مع قضية بعينها أو مشكلة محددة أو موقفا بذاته.

8-ينظر إلى المشكلات كعمل ممتع ومهم لأنها تثير التفكير وتشغل الشخص المبدع في طرح الفرضيات أو الحلول التجريبية من ثم إلى الحلول المناسبة لتطبيقها في المواقف الضرورية.

كما تشير أدبيات علم النفس التربوي إلى أن المفكرين المبدعين لديهم مستويات عالية من الثقة بالنفس، أي الثقة في تنفيذ ما يريد، والطموح والدافعية، ولا يخافون من المخاطرة أو الخطأ ومستعدون لقبول النقد، ويدركوا أن الأخطاء ليست نقطة النهاية في حل المشكلات، فهم يستخدمونها كجزء من عملية التعلم، والتي تقودهم خطوة إضافية نحو النجاح، ويميلون إلى الاعتماد على الذات وليس لديهم الاستعداد لقبول الأشياء كما هي بشارة (2003).

تعليم التفكير الإبداعي (Teaching Creative Thinking)

" سئل إمبراطور اليابان عن أهم أسباب تقدم دولته في هذا الوقت القصير قال بدأنا بكل ما انتهى به الآخرون وتعلمنا من أخطائهم وأعطينا المعلم حصانة الدبلوماسي وراتب الوزير(align)"(بني خالد، 2013).

من هنا نقول أن المعلم يلعب الدور الأكبر في رعاية الإبداع وتنميته، ومهما كان المنهج المدرسي شامخا وعناصره متكاملة فإنه لن يجدي شيئا ذا بال في حال قام بتنفيذ المنهج معلم غير مؤهل للقيام بالدور الكبير المسند إليه. كما لن تستطيع الأمة أن تستفيد شيئا كثيرا من التدفق المعرفي الهائل (بني خالد، 2013).

ويورد الباحث (Solso, 2001) مجموعة من الإرشادات التي يمكن أن يسترشد بها المعلم أثناء عملية التدريب على الإبداع في الغرفة الصفية، منها:

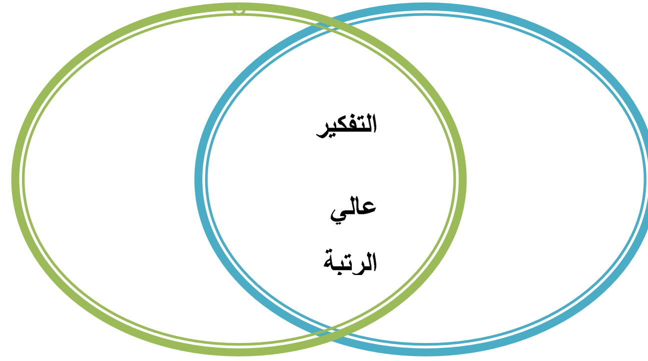
1- تقبل وتشجيع التفكير المتباعد
2- تحمل الآراء المخالفة لرأيك
3- شجع الطلبة على الثقة بحكمهم الخاص
4- أكد على أن لدى كل طالب القدرة على الإبداع بشكل ما
5- كن محفزا على التفكير الإبداعي (أبو جادو ونوفل، 2007).

خامساً: التفكير عالي الرتبة وعلاقته بالتفكير الناقد والإبداعي

(The Relationship between Higher Order Thinking and Critical, Creative Thinking)

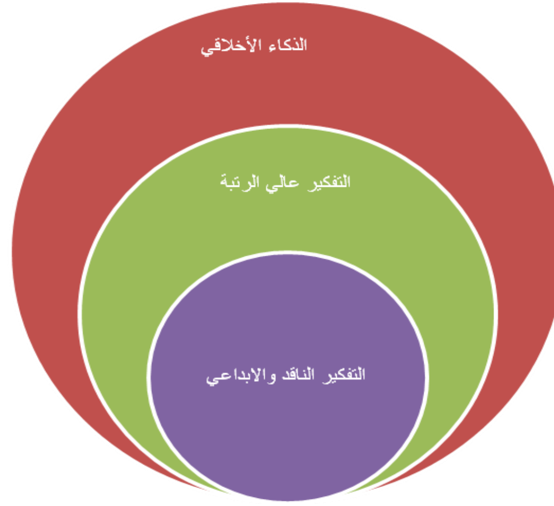
يعتبر اتجاه ليبمان من الاتجاهات النظرية الحديثة والمعاصرة في تفسير التفكير عالي الرتبة، حيث يعتقد أنه إذا مثل التفكير الناقد بالدائرة (أ) والتفكير الإبداعي بالدائرة (ب)، فإن دمج الدائرتين هو ما يسمى بالتفكير عالي الرتبة. أي أنه مزيج من التفكير الناقد الذي يتطلب محاكمة عقلية نقدية، والتفكير الإبداعي الذي يتطلب محاكمة عقلية إبداعية. فالتفكير

الجيد يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية الناقدة والإبداعية، والتي تساعد الفرد على أن يصحح تفكيره بنفسه، ويفكر تفكيراً ناقداّ عقلياً والشكل التالي يبين العلاقة بين التفكير عالي الرتبة والتفكير الناقد والإبداعي (ليبمان، 1998).



شكل رقم (11) العلاقة بين التفكير عالي الرتبة والتفكير الناقد والإبداعي

أما الباحثة فترى أن التفكير الجيد ما هو إلا مزيج من التفكير الناقد الذي يعمل على التحقق من صحة كل ما يرد إلى الدماغ ومن التفكير الإبداعي الذي لا حدود له والذي يطلق العنان للدماغ للتفكير باللامعقول ليشكلان معاً التفكير عالي الرتبة الذي لن يكون جيداً أبداً إلا إذا كان محاطاً بالذكاء الأخلاقي الذي يؤكد علينا دائماً بأننا لسنا لوحدنا وبأننا سنكون الأفضل إذا عاملنا الآخرين بالأفضل والشكل رقم (12) يوضح التفكير الجيد من وجهة نظر الباحثة.



شكل رقم (12) التفكير الجيد

ثانياً: الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة عدد من الدراسات المتوفرة والمتعلقة بموضوع الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة وذلك من خلال عدد من المصادر، وبناءً عليه سيتم عرض ما تم التوصل إليه وذلك على النحو التالي:-

أولاً- الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي:

قام الزوايدة (2012) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان/ الأردن، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (100) طالب وطالبة من المدارس الآتية: (عبد الجبار الفقيه الأساسية للبنين، وغزية العامرية الأساسية للبنات، وبن ماجد الأساسية للبنين، وفاطمة بنت الخطاب الأساسية للبنات). وقد تم إخضاع أفراد الدراسة من (المجموعات الأربعة التجريبية والضابطة) إلى مقياس الذكاء الأخلاقي ومن ثم دربت المجموعة التجريبية على البرنامج المستند إلى نموذج كولز في الذكاء الأخلاقي بهدف تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لديهم. وبعد تطبيق المقياس لمعرفة الفروق التي أحدثها البرنامج في تلك المكونات، توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن هناك أثراً دالاً إحصائياً للبرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي عند طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان/الأردن.

قامت الأنصاري (2010) بدراسة هدفت إلى قياس العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي المتبادلة. بلغت عينة الدراسة (500) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدينة بغداد/ تربية الكرخ الثانية، وقام الباحث بإعداد مقياسين أحدهما لقياس الذكاء الأخلاقي والثاني لقياس التوافق الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى أن تلامذة الصف السادس الابتدائي يتمتعون بالذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي ووجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي.

قامت الناصر (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم، بلغ عدد أفراد الدراسة (20) طفلاً هم المتواجدون في دار الأمان، والذين تتراوح أعمارهم بين (9-16سنة)، ويتوزعون إلى (9) ذكور و(11) إناث. وقامت ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي مستند إلى نظرية ميشيل بوربا ومكون من سبع فضائل، هي: (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل)، وببناء برنامج تعليمي – تعلمي لتنمية الذكاء الأخلاقي، وتوصلت الدراسة إلى أنه للبرنامج التعليمي – التعلمي أثر دال إحصائياً على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي باستثناء بُعد (العدل)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الفضائل التالية: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، اللطف. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث على فضائل الاحترام، والتسامح ، والعدل.

قامت مشرف (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منهما التي تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة)، قامت الباحثة بتطبيق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية بلغ حجم العينة (600) طالبا وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العلمية والأدبية ولصالح الكليات الأدبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، أو متغير المنطقة السكنية، أو متغير مستوى تعليم الأب و الأم، أو متغير حجم الأسرة، أو متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

قام آدم (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي والتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وأثر متغير الجنس في هذه العلاقة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبق اختبار للنمو الأخلاقي ومقياس للمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على عينة ضمت (546) طالبا وطالبة. وقد بينت النتائج أن هناك علاقة بين النمو الأخلاقي وكل من متغيري التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ولم

تتوصل النتائج إلى أن هناك أثراً لمتغير الجنس في هذه العلاقة.

قامت بوربا (Borba, 2001) بدراسة هدفت إلى قياس العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (2000) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة نيويورك، وقامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي وتألف المقياس من سبع مجالات. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين من طلبة المدارس الثانوية.

قام القزاز والبيرقدار (2001) بدراسة هدفت إلى قياس الحكم الخلقي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في محافظة نينوى (الموصل) والى التعرف على دلالة الفروق في متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي في هذه الأحكام الخلقية. بلغت عينة البحث (231) طالبا وطالبة من الصفين الأول والخامس (المنتهي) من المعاهد الثلاثة في المحافظة للسنة الدراسية 1999/98. اعتمد الباحثان نظرية كولبرج في الحكم الخلقي، وطبقا مقياس (رست) بعد أن استخرجا صدقه وثباته، مستخدمين كاي تربيع، والاختبار التائي، وسيلتين إحصائيتين في معالجة البيانات. أظهرت النتائج أن غالبية طلبة المعاهد هم في المستوى الثاني من نظام كولبرج، وهو يشمل المرحلتين الثالثة والرابعة، وهو مستوى التمسك بالنظام والعرف الاجتماعي، ولم تظهر فروق ذات دلالة في متغير الجنس، والمستوى الدراسي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير عالي الرتبة:

قامت حبيب (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير عالي الرتبة وعلاقته بالمهارات القيادية لدى المديرين في الوزارات والمؤسسات الحاصلة على جائزة الملك عبد الله الثاني للتميز. وشملت الدراسة عينة من المدراء بلغت (153) مديراً ومديرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت مقياساً للتفكير الإبداعي هو مقياس تورانس الإبداعي بالصورة اللفظية (أ)، ومقياساً للتفكير الناقد هو مقياس واطسون وجلاسر ومقياساً للمهارات القيادية. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير عالي الرتبة كان بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، بينما كان مستوى المهارات القيادية مرتفعا لديهم، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التفكير عالي الرتبة والمهارات القيادية ككل على المقياس الكلي لدى أفراد عينة الدراسة.

قام الغامدي (2013) بدراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تحسين مهارات التفكير عالي الرتبة لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية، وتكونت العينة من (63) طالبا وطالبة في محافظتي العاصمة والبلقاء موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددهم (32) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة وعددهم (31) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة والذي تكون من اختبارين فرعيين إحداهما للتفكير الناقد والآخر للتفكير الإبداعي والبرنامج المعد المستند لعادات العقل. أظهرت الدراسة أنه يوجد للبرنامج التدريبي أثر في

تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا، بينما لا يوجد اختلاف بمستوى التفكير عالي الرتبة يعزى للجنس.

قام هيروس (Hirose, 2009) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا في تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة. تكونت عينة الدراسة من (172مدرس) ثانوية عامة في منطقة شمال الينوي في أمريكا. تم تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا لتعليم مهارات التفكير عالي الرتبة مقارنة بالمعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في التعليم بوجه عام. وتوصلت الدراسة إلى انه 90% من المعلمين موافقين أو موافقين بشدة على التدرب على استخدام التكنولوجيا لتعليم مهارات التفكير عالي الرتبة.

قام بشارة (2003) بدراسة هدفت هذه إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (68) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة المنارة الثانوية الشاملة للبنين، والموزعين على الشعبتين أ و ج، وتم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون المجموعة الضابطة (34طالباً)، ومثلت الشعبة الأخرى المجموعة التجريبية (34طالباً). وتم التطبيق القبلي والبعدي لاختباري التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، كما طبق البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده لتعليم مهارات التفكير عالي الرتبة على أفراد المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج الدراسة أثراً ذي دلالة إحصائية للتدرب على المهارات التفكيرية الثلاثة (تحليل البيانات ونمذجتها، وصياغة التنبؤات، وحل المشكلات مفتوحة النهاية) من البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد والإبداعي، لصالح المجموعة التجريبية، ولم تجد

فروق دالة إحصائياً في الأداء البعدي على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى المعدل الدراسي. في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في الأداء البعدي على اختبار التفكير الإبداعي تعزى إلى المعدل الدراسي، ولكن لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى التفاعل بين المعدل الدراسي والطريقة المعالجة.

أورد اكيهيكوسيكي (Akihiko Sacki, 2001) تقريراً لخص فيه الدراسة التجريبية التي قامت بها كلية كانا زاوا التقنية بطرح مساق عبر المناهج المتكاملة. وكان الهدف منها معرفة أثر النشاطات العملية المعتمدة على الحاسوب في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة. وتم استخدام الحاسوب الرسام (Ti-83)، والمختبر المعتمد على الحاسوب (CBL). تكونت عينة الدراسة من طلاب السنة الأولى والثانية المسجلين في مساقي الرياضيات والفيزياء. أظهرت النتائج أن هناك أثراً ذات دلالة إحصائية للنشاطات العملية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة.

قام فايرجيف و والتون (Fairgieve & Walton 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في رفع مستوى تعلم فنون اللغة لدى طلبة الصف الرابع والسابع في شمال الينوي. وجد أن الطلبة يفتقدون لمهارات التفكير عالي الرتبة، مثل تحليل المشكلات واستخدام استراتيجيات حل المشكلة، كما يفتقدون القدرة على تحويل التفكير واستخدام المعلومات بشكل جديد (المرونة في التفكير)، لذلك تم استخدام برنامج يعتمد على مهارات التفكير عالي الرتبة في التدريس حيث وجد أنه هناك أثر

لهذا البرنامج، حيث أصبح الطلبة قادرين على استخدام مهارات التفكير عالي الرتبة في تعلم فنون اللغة و أظهروا تقدماً بها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء اطلاع الباحثة على ما توفر لديها من دراسات سابقة، ستقوم الباحثة بمناقشة الدراسات السابقة من خلال أربعة محاور، وذلك كما يلي:

أولاً: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عينة من الطلبة الجامعيين كما في دراسة مشرف (2009)، في حين أن أغلب الدراسات السابقة قد طبقت على الفئة العمرية الأصغر في مستويات الدراسة الابتدائية، الإعدادية، و الثانوية، ما عدا عدد قليل منها تناول مجال الأطفال المساءة معاملتهم كما في دراسة الناصر (2009)، أو مجال المديرين والمديرات مثل دراسة حبيب (2014)، أو مجال المعلمين مثل دراسة هيروس (2009) و دراسة القزاز والبيرقدار (2001).

ثانياً: قامت الباحثة في الدراسة الحالية ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي اعتمدت في بناءه على نظرية بوربا كما في دراسة الناصر (2009)، أما في دراسة مشرف (2009) فقد اعتمدت على نظرية كولبرج في بناء مقياس التفكير الأخلاقي، أما الزوايدة (2012) فقد اعتمد على نموذج كولز في بناء مقياس الذكاء الأخلاقي. بينما وجدت الباحثة أن دراسة القزاز والبيرقدار (2001) استخدمت مقياس كولبرج في الحكم الأخلاقي.

ومن جهة أخرى تم استخدام أدوات وبرامج هدفها الكشف عن التفكير عالي الرتبة وممارسته، حيث استخدمت الباحثة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (أ) ومقياس واطسون وجلاسر للتفكير الناقد لقياس التفكير عالي الرتبة كما في دراسة حبيب (2014)، أما دراسة بشارة

(2003) و دراسة الغامدي (2013) و دراسة فايرجيف و والتون (1996) فقد تم استخدام برامج تدريبية لمهارات التفكير عالي الرتبة، أما في دراسة اكيهيكوسيكي (2001) و دراسة هيروس (2009) فقد استخدموا الحاسوب الرسام والمختبر المعتمد على الحاسوب والأساليب التكنولوجية لمعرفة أثرها على التفكير عالي الرتبة.

ثالثاً: المنهج العلمي الذي قامت الباحثة باستخدامه في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي كما في دراسة الأنصاري (2010)، ودراسة مشرف (2009)، ودراسة بوربا (2001). أما الدراسات السابقة فقد وجدت الباحثة أن هناك تباين في هذه الدراسات من حيث المنهج العلمي، فبعضها استخدم المنهج التجريبي كما في دراسة الزوايدة (2012)، و دراسة الناصر (2009)، ودراسة الغامدي (2013)، ودراسة هيروس (2009)، ودراسة بشارة (2003)، ودراسة اكيهيكوسيكي (2001)، ودراسة فايرجيف و والتون (1996). بينما اعتمدت دراسات أخرى على المنهج الوصفي التحليلي كما في دراسة حبيب (2014)، ودراسة آدم (2002)، ودراسة القزاز والبيرقدار (2001).

رابعاً: لاحظت الباحثة – بحدود علمها– انعدام الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة على الصعيد العربي وقلة على الصعيد الأجنبي حيث خلصت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتتميز عن الدراسات السابقة في ربط مفهومي الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة، ومن جهة أخرى أثبتت العديد من الدراسات السابقة وجود أثر للبرامج التدريبية في تنمية الذكاء الأخلاقي وفي تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة

كما في دراسة الزوايدة (2012)، ودراسة الناصر (2009)، ودراسة الغامدي (2013)، ودراسة بشارة (2003).

كما أشارت نتائج دراسة آدم (2002) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الأخلاقي، بينما أثبتت دراسة مشرف (2009) إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الأخلاقي، و أشارت دراسة الناصر (2009) إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الأخلاقي ولصالح الإناث على فضائل الاحترام والتسامح والعدل، في حين أثبتت دراسة الغامدي (2013) إلى عدم وجود اختلاف بمستوى التفكير عالي الرتبة يعزى للجنس.

ومن جهة أخرى أشارت نتائج دراسة الأنصاري (2010) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي، كما أشارت نتائج دراسة مشرف (2009) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، في حين أثبتت بعض الدراسات السابقة إلى أنه هناك أثر للنشاطات العملية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة كما في دراسة اكيهيكوسيكي (2001)، ودراسة هيروس (2009). كما توصلت دراسة حبيب (2014) إلى وجود علاقة بين التفكير عالي الرتبة والمهارات القيادية، أما دراسة بوربا (2001) فوجدت أنه هنالك علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- مقدمة
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- صدق وثبات أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- التحليلات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة وأفرادها، والأدوات المستخدمة فيها وأدلة صدقها وثباتها، وكذلك وصفاً للإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة، إضافة إلى تصميم الدراسة وعرضاً لمتغيراتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائجها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج " الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط" (ملحم، 2000).

ويعد هذا المنهج مناسباً لهذه الدراسة لأنه يقوم على جمع البيانات بهدف وصف مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان المسجلين للفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية الأولى والثانية من العام 2014/2013، والبالغ عددهم (403) طالباً وطالبة، موزعين إلى (349) طالبات و (54) طلاب، كما شملت عينة الدراسة على عدد من طلاب وطالبات السنة الأولى والثانية من القسم الطبي في كلية تدريب عمان في منطقة المقابلين والبالغ عددهم (114) طالباً وطالبة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (3): مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس و السنة الدراسية

الجنس	السنة الدراسية		المجموع
	الأولى	الثانية	
ذكر	25	29	54
أنثى	179	170	349
المجموع	204	199	403

جدول (4): عينة الدراسة (التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة)

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	51	44.7
	أنثى	63	55.3
التخصص	الصيدلة	25	21.9
	المختبرات	34	29.8
	الفم والأسنان	18	15.8
	التمريض	25	21.9
	السجلات	12	10.5
المستوى	سنة أولى	60	52.6
	سنة ثانية	54	47.4
	المجموع	114	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الذكاء الأخلاقي:

قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة استناداً إلى الأدب النظري المتعلق بأداة الدراسة مثل دراسة الزوايدة (2012) ودراسة الناصر (2009) ومقياس بوربا (2001)، وقد اشتمل المقياس على (35) فقرة موزعة على ستة مجالات، مجال التعاطف (5) فقرات، مجال الضمير (5) فقرات ومجال ضبط النفس (5) فقرات، مجال الاحترام (5) فقرات، مجال التسامح (5) فقرات، ومجال العدالة (5) فقرات، ومجال العطف (5) فقرات.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على (10) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والملحق (1) يوضح أسماء المحكمين وتخصصاتهم، وبناء على ملاحظاتهم تم تغيير بعض الكلمات والصياغات في الأداة، وتم اعتماد الفقرات التي نالت نسبة اتفاق 80% من ملاحظات المحكمين؛ إذ استقر المقياس على (35) فقرة.

وفيما يلي أبرز الملاحظات التي أبداها المحكمون:

1. يفضل عدم ذكر اسم الباحث والمشرفة في تعليمات المقياس.
2. توحيد صياغة البدائل بـــ(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

3. حاجة بعض المفردات إلى إعادة صياغة.
4. وجود بعض الأخطاء اللغوية والمطبعية.
5. وجود مفردات تتضمن أكثر من فكرة.
6. تعديل بعض المفردات لتكون أكثر وضوحاَ ومناسبة.
7. توزيع بدائل الإجابات على مقياس ليكرت الخماسي بدلا من الثلاثي.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقيـــاس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونـــت مـــن (30) طالبـــا وطالبة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.36–0.60)، ومع المحور (0.34–0.81) والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول(5): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
1	.34*	.36*	13	.34*	.58**	25	.49**	.42**
2	.64**	.31*	14	.58**	.34*	26	.66**	.57**
3	.39**	.49**	15	.67**	.30*	27	.76**	.53**
4	.53**	.30*	16	.51**	.31*	28	.60**	.36*
5	.64**	.33*	17	.71**	.38**	29	.76**	.59**
6	.74**	.40**	18	.48**	.31*	30	.44**	.34*
7	.68**	.55**	19	.60**	.46**	31	.71**	.70**
8	.52**	.47**	20	.56**	.51**	32	.59**	.35*
9	.75**	.45**	21	.72**	.73**	33	.76**	.64**
10	.62**	.45**	22	.64**	.53**	34	.63**	.49**
11	.63**	.57**	23	.59**	.42**	35	.65**	.43**
12	.68**	.60**	24	.81**	.60**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل حيث بلغ (0.86).

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (6) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (6): ثبات مجالات مقياس الذكاء الأخلاقي

المجال	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
الاحترام	0.87
التعاطف	0.91
الضمير	0.93
ضبط النفس	0.90

العطف	0.87
العدل	0.91
التسامح	0.93
الدرجة الكلية	**.902**

من الجدول (6) يتضح بأن معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغت 0.902 وهذه القيمة مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

طريقة التصحيح للمقياس:

تمت عملية تصحيح المقياس من خلال الاطلاع على إجابة المفحوصين للفقرات التي يتبع كلاً منها تدريج خماسي وفقا لمقياس ليكرت، حيث يمثل التدريج الخماسي الفئات التالية على الترتيب (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وإعطاء كل منها قيمة كما يلي (5، 4، 3، 2، 1)، بالترتيب وللحكم على درجة الذكاء الأخلاقي، فقد تم إتباع المعيار التالي:

حسب المعادلة التالية 5−3/1= 1.33

− المتوسط الحسابي للفقرة الذي يكون أقل من 2.33 يمثل مستوى منخفضاً.

− المتوسط الحسابي للفقرة الذي يكون من 2.33− 3.66 يمثل مستوى متوسطاً.

− المتوسط الحسابي الذي يكون من 3.67 – 5 يمثل مستوى مرتفعاً.

ثانيا: اختبار التفكير الإبداعي

تم استخدام اختبار التفكير الإبداعي لتورانس (Torrance)، الذي قام الشنطي عام (1983) بتقنينه على البيئة الأردنية، وهو يعد في مقدمة الاختبارات الأكثر استخداما في قياس التفكير الإبداعي، ينقسم هذا الاختبار إلى قسمين: اللفظي (أ)، والشكلي (ب)، وقد اقتصرت هذه الدراسة على القسم اللفظي (أ) فقط وذلك لملائمته لأهدافها.

ويضم القسم اللفظي سبعة اختبارات فرعية تقيس الأبعاد الآتية:

أ. الطلاقة: وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف المثير في وحدة زمنية ثابتة.

ب. المرونة: وتتمثل في عدد فئات الإجابات المحتملة للموقف المثير في وحدة زمنية ثابتة.

ج. الأصالة: وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة من نوعها للموقف المثير في وحدة زمنية ثابتة.

ويتكون الاختبار الفرعي من موقف واحد مصمم لهدف معين (يقيس ما اعد لقياسه)، وقد يكون الهدف توجيه الأسئلة وتخمين النتائج وغيرها. ويعرض الموقف الاختباري للمفحوص، بحيث يطلب من الفرد كتابة الإجابات المحتملة لهذا الموقف دون تحديد عددها، مع مراعاة الزمن اللازم له. ويحصل المفحوص على درجات فرعية لأبعاد: الطلاقة والمرونة والأصالة، يتم استخراجها من كل اختبار، إضافة إلى درجة كلية على الأبعاد، يتم استخراجها من مجموع الدرجات الفرعية على الاختبار. ويبين الملحق رقم ( ) اختبار التفكير الإبداعي – الصورة اللفظية (أ).

جدول رقم (7): مكونات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)

م	الاختبار	المكونات	المحتوى
1	**الأول**	**توجيه الأسئلة**	يُقدم المفحوص أسئلة استفسارية عن حادث معين
2	**الثاني**	**تخمين الأسباب**	يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث
3	**الثالث**	**تخمين النتائج**	يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة عن هذا الحادث
4	**الرابع**	**تحسين الإنتاج**	يقدم المفحوص الاقتراحات حول تطوير وتحسين شئ معين
5	**الخامس**	**الاستعمالات غير الشائعة**	يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشئ معين
6	**السادس**	**الأسئلة غير الشائعة**	يُقدم المفحوص أسئلة غير شائعة حول شئ معين
7	**السابع**	**أفترض أن**	يقدم المفحوص توقعات متعددة عن موقف مفترض وغير حقيقي

مزايا اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ومنها:

1. معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات واختبارات الذكاء التقليدية ضعيفة تماما وليست ذات دلالة إحصائية في معظم الحالات، مما يدل على أنها تقيس متغيرا يغاير ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية.

2. تشجيع المفحوص على إعطاء استجابات جديدة غير عادية لمجموعة من الأسئلة، إذ قدرت منتجاتهم خارج موقف الاختبار باعتبارها أكثر أصالة وبعدا عن المألوف.
3. إن معظم هذه الاختبارات قصير مما يمكن المفحوص من فرصة الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في زمن قصير.
4. تعتمد هذه الاختبارات على التفكير اللفظي أكثر من اعتمادها على الأداء العملي، والتفكير اللفظي غير المحدود أو المقيد بمكان أو أدوات كما هو الحال عند قياس التفكير العملي.
5. أنها مجموعة من الاختبارات اللفظية تثير أقصى درجة من التخيل لدى الأفراد لدرجة أن تورانس نفسه سماها باختبارات التخيل (الحكاك، 2010).

طريقة تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

في الاختبارات السبعة يقدر لكل مفحوص درجات، درجة للطلاقة الفكرية، ودرجة للمرونة، ودرجة للأصالة، ودرجة كلية، وعلى النحو التالي:

ا- الطلاقة:

وتقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين، بإعطاء درجة لكل استجابة صحيحة عن أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة ضمن زمنها المحدد وتستبعد الاستجابة المكررة. ولاحتساب درجة الطلاقة فقد تم احتساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية للطلاقة.

ب – المرونة:

وتقاس بالقدرة على تنويع الإجابات المناسبة، بإعطاء درجة لكل مجموعة استجابات في انتمائها لأكبر عدد ممكن من المجالات، فإذا كانت الاستجابة متنوعة وتنتمي إلى مجالات متباعدة نالت درجة أعلى. ولاحتساب درجة المرونة فقد تم احتساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية للمرونة.

ج – الأصالة:

وتقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، بإعطاء أعلى الدرجات لأندر الاستجابات واقلها تكرارا. ولاحتساب درجة الأصالة فقد تم احتساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية للأصالة.

د – الدرجة الكلية: وتقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة، وتعد الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبيرا عن قدرة المفحوص على التفكير الإبداعي.

صدق وثبات اختبار التفكير الإبداعي

يتوفر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صيغتها الأمريكية دلالات صدق مختلفة مثل صدق المحتوى والصدق التلازمي والصدق التنبؤي، وكذلك تتمتع اختبارات تورانس بدرجة مرتفعة من الثبات.

كما يتوفر لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي دلالات صدق في البيئة الأردنية، علما أن تورانس (Torrance) قد أورد أن صدق المحتوى متوفر، لأن الاختبار صمم في إطار نظرية جيلفورد (Gailford) في بناء العمليات العقلية، حيث تعتبر نظريته المحدد لمجال السلوك الإبداعي الذي حاولت اختبارات تورانس قياسه (بشاره، 2003).

وقد أجرى الشنطي (1983) دراسة محلية هدفت إلى تحديد دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدُلة للبيئة الأردنية الصورة اللفظية "أ"، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (282) طالبا وطالبة في الصفوف الإعدادية الثلاثة (الأول والثاني والثالث)، حيث اخضع الشنطي البيانات المستخرجة للتحليل الإحصائي، وتم دراسة الصدق من عدة جوانب:

الاتساق الداخلي (التجانس الوظيفي) (Homogeneity) : وهو صورة من صدق البناء الذي يعنى بمدى قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للجوانب التي يقيسها الاختبار، حيث قام الشنطي بحساب (استخراج) معامل الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (وهي درجة الطلاقة والمرونة والأصالة) التي حصلوا عليها في الاختبار مع الدرجة الكلية على الاختبار الواحد.

وكانت قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.409–0.756)، وكانت لبعد الطلاقة بين (0.465–0.756)، أما في بعد المرونة فتراوحت بين (0.409–0.625)، أما في بعد الأصالة فتراوحت بين (0.497–0.727)، وجميعها ذات دلالة إحصائية.

أما قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (الطلاقة والمرونة والأصالة) التي حصل عليها الطلبة في كل اختبار مع الدرجة الكلية للاختبار (0.374–0.845)، وجميعها دالة إحصائيا.

صدق المحك: اهتم الشنطي بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للإبداع التي حصل عليها الطلبة المفحوصين على صورة اختبار الألفاظ "أ" والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات معلميهم، وبلغ معامل الارتباط (0.703) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α=0.01).

ثبات الاختبار

اهتم الشنطي (1983) باستخراج معامل الثبات لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، واستخدم طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة (120) طالبا وطالبة من صلبة الصفوف الإعدادية الثلاث (الأول والثاني والثالث)، وبفارق زمني مدته أسبوع واحد. تبين له أن معامل ثبات الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي، صورة الألفاظ "أ" كان (0.704). كما أن معامل الثبات على أبعاد المقياس كان (0.745 ,0.730 ,0.387) للطلاقة والمرونة والأصالة على الترتيب.

جدول (8): ثبات مقياس التفكير الإبداعي لاختبار الدراسة الحالية

الاختبار	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
الاختبار الاول	0.83
الاختبار الثاني	0.81
الاختبار الثالث	0.90
الاختبار الرابع	0.93

الاختبار الخامس	0.87
الاختبار السادس	0.86
الدرجة الكلية	**0.867**

ثالثا: اختبار التفكير الناقد

يقدم اختبار واطسون وجلاسر (Watson–Glaser, 1991) للتفكير الناقد طريقة لاختبار التفكير الناقد للفرد، وهومن الاختبارات الشائعة في البيئة الأردنية، وقد قام بتطوريه للعربية عبد السلام وسليمان (1982)، وقامت البرصان (2001) باختيار فقرات من هذا الاختبار لتتناسب مع البيئة الأردنية. ويتكون هذا الاختبار من (60) فقرة، بواقع (12) فقرة لكل اختبار فرعي.

جدول رقم (9): مكونات اختبار التفكير الناقد لواطسن وجلاسر

الاختبار	المكونات	المحتوى
الأول	معرفة الافتراضات	قياس قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضا ما وارد أو غير وارد تبعا لفحصه للوقائع المعطاة.
الثاني	التفسير	قياس قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين. ويتكون الاختبار من مجموعة من الفقرات، والتي تتلوها عدة استنتاجات
الثالث	تقويم المناقشات	قياس قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف فيها.
الرابع	الاستنباط	قياس قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها

الخامس	الاستنتاج	قياس قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له، ويتكون الاختبار من ثلاثة مواقف يبدأ كل منها بعرض مجموعة من الحقائق، ويتبع هذه الحقائق عدة استنتاجات

صدق وثبات اختبار التفكير الناقد

لقد تم استخدام اختبار التفكير الناقد (Watson–Glaser) في العديد من الدراسات المحلية في الأردن، وقام الباحثون بالعديد من الإجراءات للتأكد من صدق وثبات هذا الاختبار على البيئة الأردنية، فقد قامت البرصان (2001) بالتأكد من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة (Test – Retest) حيث كان الفاصل الزمني بين التطبيقين ثلاثة أسابيع، وكان عدد عينة الثبات 50 طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، ووجد من خلال البيانات الناتجة أن الثبات للاختبار ككل (0.70)

جدول (10): ثبات مجالات مقياس التفكير الناقد للدراسة الحالية

المجال	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
الاستنتاج	0.84
معرفة المسلمات أو الافتراضات	0.86
الاستنباط	0.87
التفسير	0.90
تقويم الحجج	0.85
الدرجة الكلية	**0.864**

طريقة تصحيح اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد:-

1. تم وضع اثنا عشر سؤال لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وكل سؤال من الأسئلة يعطى علامة (1) واحدة على الإجابة الصحيحة، ويعطى (0)علامة على الإجابة الخاطئة.
2. يتم جمع الدرجات لكل مهارة لاحتساب الدرجة على كل مهارة من المهارات ومن ثم تم جمع نتائج أفراد العينة على الأسئلة المتعلقة بالمهارة والتي يتراوح مداها من (0-12).
3. لاحتساب الدرجة الكلية على التفكير الناقد فقد تم جمع درجات أفراد العينة على المهارات التالية: مهارة معرفة الافتراضات، مهارة التفسير، مهارة تقويم المناقشات، مهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات لتحقيق أغراض الدراسة، وفيما يأتي أهم هذه الإجراءات:

- الحصول على إحصائية بأعداد الطلبة .
- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.
- الحصول على كتب تسهيل مهمة من جامعة البلقاء التطبيقية .
- تجهيز أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تم توزيع أدوات الدراسة على العينة، ومن ثم جمع الاستبانات.
- تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب.
- تم تحليل البيانات والتوصل للنتائج، وبناء عليها تم تقديم بعض التوصيات.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً- المتغيرات التصنيفية (المستقلة):

1. الجنس : وله فئتان : ذكر وأنثى .
2. السنة الدراسية : الأولى و الثانية .
3. التخصص : التمريض المشارك ، المختبرات الطبية ، السجلات الطبية ، الصيدلة ، صحة الفم والأسنان.

ثانياً- متغيرات الدراسة:

الذكاء الأخلاقي: يعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على استبانة الذكاء الأخلاقي.

التفكير عالي الرتبة: يعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات مقياس التفكير الإبداعي(مقياس تورانس الإبداعي - الصورة (أ)) ومقياس التفكير الناقد (واطسن وجلاسر).

التحليلات الإحصائية:

تم استخدام التحليلات الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. التكرارات والنسب المئوية.
2. تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. تم احتساب معامل ارتباط بيرسون.

4. تم استخدام اختبار t-test.

5. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

6. اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية: حيث يستخدم هذا الاختبار للمقارنات المركبة (أكثر من متوسطين)، ولحجوم العينات المتساوية وغير المتساوية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة، وبعد جمع البيانات تم التعرف على الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التمكين
1	1	التسامح	4.56	.580	مرتفع
2	5	الضمير	4.17	.728	مرتفع
3	2	العدل	4.32	.688	مرتفع
4	6	الاحترام	4.07	.752	مرتفع

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التمكين
5	4	العطف	4.19	.751	مرتفع
6	7	التعاطف	3.97	.998	مرتفع
7	3	ضبط النفس	4.36	.746	مرتفع
الذكاء الأخلاقي ككل			4.26	.504	مرتفع

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي و التي تراوحت مابين (3.97–4.56) بانحرافات معيارية (0.998 – 0.580)، حيث جاء مجال التسامح في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.56) وانحراف معياري (0.580)، بينما جاء مجال التعاطف في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وانحراف معياري (0.998)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الأخلاقي ككل (4.26) وبانحراف معياري (0.504) وهو يقابل تقدير تمثل بدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: ما مستوى التفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير عالي الرتبة (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي) لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان، والجدول أدناه يوضح ذلك.

أولا: التفكير الناقد

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات التفكير الناقد ككل حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التمكين
1	1	الاستنتاج	4.24	0.805	مرتفع
2	4	معرفة المسلمات والافتراضات	3.87	1.165	مرتفع
3	5	التفسير	3.80	1.021	مرتفع
4	3	الاستنباط	3.88	0.958	مرتفع
5	2	تقويم الحجج	4.11	0.946	مرتفع
التفكير الناقد ككل			3.98	0.437	مرتفع

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية لمجالات التفكير الناقد والتي تراوحت ما بين (3.80-4.24)، حيث جاء مجال الاستنتاج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.24) وبانحراف معياري (0.805)، بينما جاء مجال التفسير في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.80) وبانحراف معياري (1.021)، أما المتوسط الحسابي للتفكير الناقد ككل فقد كان (3.979) بانحراف معياري قدره (0.437) ويقابل تقدير تمثل بدرجة مرتفعة.

ثانيا: التفكير الإبداعي

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير الإبداعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التمكين
1	2	المرونة	3.93	0.985	مرتفع
2	1	الطلاقة	3.92	1.154	مرتفع
3	3	الأصالة	3.78	1.089	مرتفع
التفكير الإبداعي ككل			3.87	0.914	مرتفع

جاءت مهارة المرونة في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبانحراف معياري (0.985)، وتلتها مهارة الطلاقة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، بينما جاءت مهارة الأصالة بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري (1.089). وكان المتوسط الحسابي لمهارات التفكير الإبداعي ككل (3.87) وبانحراف معياري (0.914) وهو يقابل تقدير تمثل بدرجة مرتفعة.

السؤال الثالث: هل هنالك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان ؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

المجال		الاحترام	التعاطف	الضمير	ضبط النفس	العطف	العدل	التسامح	الذكاء الأخلاقي ككل
الاستنتاج	معامل الارتباط ر	.009	.086	.068	-.028-	-.099-	-.012-	.060	.030
	الدلالة الإحصائية	.928	.363	.470	.767	.296	.896	.523	.754
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
معرفة المسلمات والافتراضات	معامل الارتباط ر	.098	.121	-.010-	.295**	.004	.012	.091	.135
	الدلالة الإحصائية	.299	.200	.917	.001	.968	.900	.337	.153
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
الاستنباط	معامل الارتباط ر	-.109-	-.069-	-.033-	.211*	-.121-	-.009-	-.012-	-.006-
	الدلالة الإحصائية	.248	.469	.726	.024	.201	.925	.903	.946
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
التفسير	معامل الارتباط ر	.295**	-.030-	-.062-	-.062-	.392**	-.003-	.238*	.089
	الدلالة الإحصائية	.001	.754	.511	.512	.000	.971	.011	.348
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
تقويم الحجج	معامل الارتباط ر	.294**	.016	.063	-.016-	.202*	.006	.109	.081
	الدلالة الإحصائية	.002	.866	.504	.863	.031	.951	.249	.389
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114

التفكير الناقد ككل	معامل الارتباط ر	.261**	.058	.005	.211*	.169	-.001-	.217*	.154
	الدلالة الإحصائية	.005	.540	.961	.024	.073	.988	.021	.103
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
طلاقة	معامل الارتباط ر	.275**	.016	.176	-.087-	.117	.101	.177	.114
	الدلالة الإحصائية	.003	.865	.062	.359	.214	.287	.060	.228
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
مرونة	معامل الارتباط ر	.168	.000	.102	-.278-**	-.067-	.028	-.001-	-.050-
	الدلالة الإحصائية	.074	.998	.279	.003	.479	.771	.992	.596
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
أصالة	معامل الارتباط ر	.197*	.045	.149	-.235-*	.035	.035	.159	.044
	الدلالة الإحصائية	.036	.631	.115	.012	.708	.711	.091	.639
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114
تفكير إبداعي كلي	معامل الارتباط ر	.248**	.024	.165	-.241-**	.028	.062	.126	.037
	الدلالة الإحصائية	.008	.802	.079	.010	.767	.514	.181	.693
	العدد	114	114	114	114	114	114	114	114

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (14) وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ محور الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة فقد وجد أن هناك ارتباط بين مجالات الاستنباط وضبط النفس وبين التفسير والتسامح مما انعكس على التفكير الناقد وكل من مجالي ضبط النفس والاستنتاج للتفكير الأخلاقي وأيضا بين محور الذكاء الأخلاقي والتفكير الإبداعي في مجالي الأصالة والاحترام والأصالة وضبط النفس مما انعكس على التفكير الإبداعي وكذلك

وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لمجالات الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة بمحوريه الناقد والإبداعي فقد وجد أن هناك علاقة دالة إحصائيا لكل من المجالات معرفة المسلمات والافتراضات وضبط النفس والتفسير وكل من الاحترام والعطف وأيضا الطلاقة والاحترام وبين المرونة وضبط النفس مما انعكس على التفكير الإبداعي ككل لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان.

السؤال الرابع: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير الجنس ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعاً لمتغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاحترام	ذكر	51	3.61	.712	-.543	112	.894
	أنثى	63	3.68	.661			
التعاطف	ذكر	51	4.22	.657	.405	112	.551

	أنثى	63	4.17	.686			
الضمير	ذكر	51	4.19	.737	.364	112	.737
	أنثى	63	4.15	.726			
ضبط النفس	ذكر	51	4.25	.692	.264	112	.533
	أنثى	63	4.22	.596			
العطف	ذكر	51	4.21	.663	.162	112	.488
	أنثى	63	4.19	.681			
العدل	ذكر	51	4.23	.728	-.761	112	.659
	أنثى	63	4.33	.657			
التسامح	ذكر	51	4.60	.502	.844	112	.911
	أنثى	63	4.51	.567			
الذكاء الأخلاقي ككل	ذكر	51	4.18	.513	.036	112	.361
	أنثى	63	4.18	.440			

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع المجالات تعزى لأثر الجنس حيث كانت جميع قيم ت اكبر من ($\alpha = 0.05$) لجميع المجالات، مما يعني وجود تجانس بين الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي ككل.

السؤال الخامس: "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير السنة الدراسية ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعاً لمتغير السنة الدراسية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (16) أدناه يوضح ذلك.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر السنة الدراسية على مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاحترام	سنة أولى	60	3.65	.723	-.127	112	.293
	سنة ثانية	54	3.66	.639			
التعاطف	سنة أولى	60	4.18	.751	.202	112	.089
	سنة ثانية	54	4.20	.597			
الضمير	سنة أولى	60	4.17	.569	.024	112	.807
	سنة ثانية	54	4.17	.591			
ضبط النفس	سنة أولى	60	4.20	.675	-.527	112	.943
	سنة ثانية	54	4.27	.721			

العطف	سنة أولى	60	4.19	.657	.170	112	.322
	سنة ثانية	54	4.20	.731			
العدل	سنة أولى	60	4.20	.662	1.32	112	.398
	سنة ثانية	54	4.37	.576			
التسامح	سنة أولى	60	4.34	.572	4.19	112	.001
	سنة ثانية	54	4.74	.533			
الذكاء الأخلاقي ككل	سنة أولى	60	4.14	.452	.961	112	.403
	سنة ثانية	54	4.22	.392			

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.05) تعزى للسنة الدراسية في مجال التسامح لدى الطلبة مما يعني نمو الشعور بالتسامح مع تقدم الطالب في انخراطه في المهنة الأكثر إنسانية في تعامله مع المرضى مما انعكس على سلوكه داخل الكلية.

السؤال السادس: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير التخصص؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعاً لمتغير التخصص، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعاً لمتغير التخصص

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحترام	الصيدلة	25	3.72	.753
	المختبرات	34	3.82	.641
	التمريض	25	3.39	.633
	السجلات	12	3.77	.670
	الفم والأسنان	18	3.53	.668
	المجموع	114	3.65	.682
التعاطف	الصيدلة	25	4.21	.552
	المختبرات	34	3.89	.734
	التمريض	25	4.07	.532
	السجلات	12	3.93	.811
	الفم والأسنان	18	4.12	.575
	المجموع	114	4.04	.641
الضمير	الصيدلة	25	4.11	.656
	المختبرات	34	4.31	.714

		العدد	المتوسط	الانحراف
	التمريض	25	4.02	.819
	السجلات	12	4.52	.395
	الفم والأسنان	18	3.93	.809
	المجموع	114	4.17	.728
ضبط النفس	الصيدلة	25	3.85	.644
	المختبرات	34	3.66	.656
	التمريض	25	3.50	.735
	السجلات	12	3.77	.771
	الفم والأسنان	18	3.82	.726
	المجموع	114	3.70	.694
العطف	الصيدلة	25	4.20	.667
	المختبرات	34	4.26	.667
	التمريض	25	4.06	.655
	السجلات	12	4.47	.507
	الفم والأسنان	18	4.06	.769
	المجموع	114	4.19	.690
العدل	الصيدلة	25	4.38	.547

	المختبرات	34	4.40	.638
	التمريض	25	4.00	1.017
	السجلات	12	4.40	.408
	الفم والأسنان	18	4.24	.447
	المجموع	114	4.28	.588
التسامح	الصيدلة	25	4.74	.275
	المختبرات	34	4.56	.563
	التمريض	25	4.31	.773
	السجلات	12	4.45	.483
	الفم والأسنان	18	4.68	.219
	المجموع	114	4.55	.538
الذكاء الأخلاقي ككل	الصيدلة	25	4.21	.395
	المختبرات	34	4.28	.431
	التمريض	25	3.97	.666
	السجلات	12	4.32	.279
	الفم والأسنان	18	4.15	.347
	المجموع	114	4.18	.472

يبين الجدول (17) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان وذلك بسبب اختلاف فئات متغير التخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (18).

جدول (18): تحليل التباين الأحادي لأثر التخصص على مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
الاحترام	بين المجموعات	3.217	4	.804	1.776	.139
	داخل المجوعات	49.366	109	.453		
	الكلي	52.583	113			
التعاطف	بين المجموعات	1.419	4	.355	.781	.540
	داخل المجوعات	49.492	109	.454		
	الكلي	50.911	113			
الضمير	بين المجموعات	3.808	4	.952	1.851	.124
	داخل المجوعات	56.078	109	.514		
	الكلي	59.886	113			
ضبط النفس	بين المجموعات	2.537	4	.634	1.588	.183
	داخل المجوعات	43.537	109	.399		
	الكلي	46.073	113			
العطف	بين المجموعات	1.834	4	.458	1.021	.400

	داخل المجموعات	48.965	109	.449		
	الكلي	50.799	113			
العدل	بين المجموعات	2.801	4	.700	1.505	.206
	داخل المجوعات	50.716	109	.465		
	الكلي	53.518	113			
التسامح	بين المجموعات	2.750	4	.688	2.498	.047
	داخل المجوعات	29.994	109	.275		
	الكلي	32.744	113			
الذكاء الأخلاقي ككل	بين المجموعات	1.727	4	.432	2.005	.099
	داخل المجوعات	23.474	109	.215		
	الكلي	25.200	113			

يتبين من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لمجال التسامح يعزى للتخصص في جميع المجالات وفي الذكاء الأخلاقي ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (19).

جدول (19): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر التخصص على مجال التسامح

التخصص	المتوسط الحسابي	الصيدلة	المختبرات	التمريض	السجلات	الفم والاسنان
الصيدلة	4.74					

المختبرات	4.56	0.80				
التمريض	4.31	0.09	0.53			
السجلات	4.45	0.66	0.98	0.99		
الفم والأسنان	4.68	0.99	0.95	0.85	0.83	

يتبين من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (**α** = 0.05) بين جميع التخصصات بعضها ببعض لمجال التسامح مما يعني وجود تجانس بين جميع الطلبة في مختلف التخصصات داخل الكلية.

السؤال السابع: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعاً لمتغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	ذكر	51	4.19	.767	-.598	112	.807
	أنثى	63	4.28	.838			
معرفة المسلمات والافتراضات	ذكر	51	3.81	1.28	.423	112	.109
	أنثى	63	3.91	1.07			
الاستنباط	ذكر	51	3.85	1.03	-1.429	112	.412
	أنثى	63	3.90	.900			
التفسير	ذكر	51	3.78	1.07	.219	112	.322
	أنثى	63	3.82	.983			
تقويم الحجج	ذكر	51	4.04	1.04	.698	112	.105
	أنثى	63	4.16	.865			
التفكير الناقد ككل	ذكر	51	3.93	.469	-.986	112	.466
	أنثى	63	4.01	.409			
طلاقة	ذكر	51	3.91	.870	1.15	112	.001
	أنثى	63	3.67	1.23			
مرونة	ذكر	51	4.14	.831	2.09	112	.113

	أنثى	63	3.75	1.05			
أصالة	ذكر	51	4.15	.934	1.94	112	.002
	أنثى	63	3.73	1.28			
تفكير إبداعي كلي	ذكر	51	406	.651	2.04	112	.001
	أنثى	63	3.72	1.06			

يتبين من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المتغيرات باستثناء مجال الطلاقة والأصالة ، وجاءت الفروق لصالح الذكور لجميع التخصصات في كل من مجالي الطلاقة والأصالة داخل الكلية، مما انعكس على التفكير الإبداعي ككل.

السؤال الثامن: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير السنة الدراسية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعا لمتغير السنة الدراسية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر السنة الدراسية على مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	سنة أولى	60	4.11	.978	-1.73	112	.001
	سنة ثانية	54	4.38	.530			
معرفة المسلمات والافتراضات	سنة أولى	60	3.38	1.15	-5.20	112	.019
	سنة ثانية	54	4.41	.922			
الاستنباط	سنة أولى	60	3.19	.946	9.94	112	.000
	سنة ثانية	54	4.50	.360			
التفسير	سنة أولى	60	3.37	1.01	-5.34	112	.003
	سنة ثانية	54	4.28	.799			
تقويم الحجج	سنة أولى	60	3.61	1.15	6.12	112	.000
	سنة ثانية	54	4.56	.299			
التفكير الناقد ككل	سنة أولى	60	3.97	.504	.126	112	.061
	سنة ثانية	54	3.98	.371			
طلاقة	سنة أولى	60	3.75	1.05	.284	112	.975
	سنة ثانية	54	3.81	1.13			
مرونة	سنة أولى	60	3.88	.810	.374	112	.174

	سنة ثانية	54	3.96	1.12			
أصالة	سنة أولى	60	3.78	1.12	1.14	112	.687
	سنة ثانية	54	4.03	1.18			
تفكير إبداعي كلي	سنة أولى	60	3.80	.733	.726	112	.106
	سنة ثانية	54	3.93	1.05			

يتبين من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر السنة الدراسية في جميع مجالات التفكير الناقد "الاستنتاج ومعرفة المسلمات والافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج " وكانت هذه الفروق لصالح طلبة السنة الثانية مما يعزى الى تطور البنية العقلية ونضوج العلاقات الاجتماعية لهذه الفئة من الطلبة، أما بالنسبة لمجالات التفكير الإبداعي فقد كان هناك تجانس بين طلبة مستوى السنة الثانية ومستوى السنة الأولى عند حساب قيمة الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) إلا إن المتوسطات الحسابية والانحرافات البيانية أظهرت تباينا واضح يميل لصالح السنة الثانية دون السنة الأولى.

السؤال التاسع: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير التخصص؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعاً للتخصص، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تبعاً لمتغير التخصص

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاج	الصيدلة	25	4.20	.500
	المختبرات	34	4.93	.722
	التمريض	25	3.88	1.20
	السجلات	12	4.61	.509
	الفم والأسنان	18	4.25	.610
	المجموع	114	4.24	.805
معرفة المسلمات والافتراضات	الصيدلة	25	4.38	1.23
	المختبرات	34	4.06	1.14
	التمريض	25	3.40	.947
	السجلات	12	3.72	1.19
	الفم والأسنان	18	3.54	1.11

	المجموع	114	3.89	1.16
الاستنباط	الصيدلة	25	4.52	.397
	المختبرات	34	3.45	1.05
	التمريض	25	3.76	1.01
	السجلات	12	3.39	1.07
	الفم والأسنان	18	4.29	.426
	المجموع	114	3.88	.958
التفسير	الصيدلة	25	3.65	.852
	المختبرات	34	3.90	1.07
	التمريض	25	3.38	1.17
	السجلات	12	4.08	.728
	الفم والأسنان	18	4.20	.915
	المجموع	114	3.80	1.02
تقويم الحجج	الصيدلة	25	4.44	.541
	المختبرات	34	3.88	1.13
	التمريض	25	4.00	.990
	السجلات	12	3.75	1.24

	الفم والأسنان	18	4.45	.381
	المجموع	114	4.10	.946
التفكير الناقد ككل	الصيدلة	25	4.24	.350
	المختبرات	34	3.93	.428
	التمريض	25	3.66	.444
	السجلات	12	3.91	.379
	الفم والأسنان	18	4.15	.323
	المجموع	114	3.97	.437
طلاقة	الصيدلة	25	3.94	.960
	المختبرات	34	3.83	1.09
	التمريض	25	4.16	.494
	السجلات	12	4.12	.644
	الفم والأسنان	18	2.69	1.43
	المجموع	114	3.78	1.09
مرونة	الصيدلة	25	3.90	.777
	المختبرات	34	4.29	.708
	التمريض	25	3.98	.871

	السجلات	12	4.00	.797
	الفم والأسنان	18	3.12	1.48
	المجموع	114	3.92	.985
أصالة	الصيدلة	25	4.14	.952
	المختبرات	34	3.85	1.20
	التمريض	25	4.22	.578
	السجلات	12	4.62	.644
	الفم والأسنان	18	2.83	1.48
	المجموع	114	3.92	1.15
تفكير إبداعي كلي	الصيدلة	25	3.99	.662
	المختبرات	34	3.99	.850
	التمريض	25	4.12	.407
	السجلات	12	4.25	.441
	الفم والأسنان	18	2.88	1.38
	المجموع	114	3.87	.914

يبين الجدول (22) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان بسبب اختلاف فئات

متغير التخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (23).

جدول (23): تحليل التباين الأحادي لأثر التخصص على مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	بين المجموعات	5.72	4	1.43		
	داخل المجوعات	67.49	109	.619	2.31	.062
	الكلي	73.22	113			
معرفة المسلمات والافتراضات	بين المجموعات	15.67	4	3.91		
	داخل المجوعات	137.58	109	1.28	3.10	.018
	الكلي	153.25	113			
الاستنباط	بين المجموعات	22.87	4	5.26		
	داخل المجوعات	80.93	109	.997	2.27	.066
	الكلي	108.81	113			
التفسير	بين المجموعات	9.059	4	2.265		
	داخل المجوعات	108.65	109	.997	2.27	.066
	الكلي	117.71	113			
تقويم الحجج	بين المجموعات	8.584	4	2.148	2.52	.045
	داخل المجوعات	92.63	109	.850		

	الكلي	101.22	113			
التفكير الناقد ككل	بين المجموعات	4.511	4	1.23	7.18	.000
	داخل المجوعات	17.11	109	.157		
	الكلي	21.62	113			
طلاقة	بين المجموعات	27.00	4	6.75	6.87	.000
	داخل المجوعات	107.01	109	.982		
	الكلي	134.02	113			
مرونة	بين المجموعات	15.92	4	3.98	4.63	.002
	داخل المجوعات	93.70	109	.860		
	الكلي	109.62	113			
أصالة	بين المجموعات	30.83	4	7.71	7.02	.000
	داخل المجوعات	119.63	109	1.09		
	الكلي	150.46	113			
تفكير إبداعي كلي	بين المجموعات	21.53	4	5.38	8.05	.000
	داخل المجوعات	72.89	109	.669		
	الكلي	94.42	113			

يتبين من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α** =0.05) في مجالات معرفة المسلمات والافتراضات تقويم الحجج مما انعكس على التفكير

الناقد ككل وكذلك وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) في مجالات التفكير الإبداعي جميعها " الطلاقة، والمرونة، والأصالة " حيث بين الجدول (22) أن هناك دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) تعزى لجميع التخصصات في جميع المتغيرات لمجال التفكير الإبداعي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

خصص هذا الفصل لمناقشة ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، والتوصيات المنبثقة عنها حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان وتحديدا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية ومناقشة نتائجها.

وفي ما يلي مناقشة نتائج هذه الأسئلة

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان ؟

أشارت نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء الأخلاقي لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان أنها ضمن المستوى المرتفع **وأن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين 3.97-4.56 حيث أن أدنى متوسط حسابي كان لمجال التعاطف بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.580)، كما أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال التسامح والذي بلغ متوسطه الحسابي (4.56) بانحراف معياري 0.580، وإن جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي كانت ضمن المستوى المرتفع.**

ترى الباحثة في تفسير نتيجة هذه الدراسة التي تدل على أن طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي، يعود إلى كون طلبة القسم الطبي

يخضعون إلى مواد اثرائية هدفها رفع مستوى الحس الإنساني لديهم، كما يخضعون إلى دورات أسبوعية تركز على مهارات التواصل، كما أن سلوكيات الأفراد في الكلية تخضع إلى قواعد وقوانين دينية تستند إلى الدين الإسلامي الذي يركز على أهمية الأخلاق وأن الإنسان الراقي هو الراقي بأخلاقه، كما أن طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان يتم قبولهم للدراسة في الكلية بالتنافس وتتراوح معدلات طلبة القسم الطبي في الكلية بين 75%-97% حيث لا يقبل إلا الطلبة ذوي المعدلات العالية، والذين تتوافر لديهم الدافعية والمسؤولية والمثابرة والاجتهاد تبعا لخصائص المتفوقين، كما إن مستوى الطموح والانجاز مرتفع لدى المتفوقين والذين يرسمون صور مستقبلهم ضمن وظائف انسانية تبعا لتخصصاتهم الانسانية التي تقدم خدمات طبية وتمريضية تعمل على تهذيب نفوسهم اكثر ومعايشتهم للحاجات الانسانية الملحة وترفع من مستوى أخلاقهم المرغوبة دينيا وانسانيا.

وانسجمت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزوايدة (2012) التي أشارت إلى أن التدريب والرعاية يؤدون إلى ذكاء أخلاقي مرتفع. وأيضا نتائج دراسة الأنصاري (2010) التي أشارت إلى انه هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي.

وقد جاءت نتائج هذا السؤال مؤيدة للأدب النظري في هذا المجال حيث أن الأدب النظري يشير إلى أن الرقي الأخلاقي والترفع عن صغائر الأمور من السمات المرافقة للتفوق العقلي والموهبة، فالعلاقة إيجابية بينهما، حيث أكدت الأبحاث أن الطلبة الأكثر تفوقاً من الناحية العلمية والأدبية يبدون أقل تمركزاً حول الذات، ويتميزون بأخلاق عالية، ويتمسكون

بالمثل العليا وتحكيم الضمير ولديهم الإدراك الواعي لمفهوم العدالة وتحكيم الضمير وتعلقهم بمفاهيم مثل الإنصاف والأمانة والإخلاص والانتماء والوطنية، وعدم الغش، وهم منشغلون بمختلف القضايا والمشكلات فلديهم الإحساس المرهف للجمال والكون، ولديهم شعور عميق بالوجود والاهتمام بالقضايا الاجتماعية والقضايا المتعلقة بالبيئة كالتلوث البيئي ورعاية الفقراء والمسنين، فهم يطورون منظومة من القيم والمثل والأخلاق واستيعابها خلال مراحل نموهم، وبالتالي تكون مرجعية يقيمون أنفسهم والآخرين في ضوئها، بناء على قائمة من الخصائص والسمات (George ,1992).

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على ما مستوى التفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان؟

أشارت نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير عالي الرتبة والذي هو مزيج من (التفكير الناقد والتفكير الإبداعي) لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان أنها ضمن المستوى المرتفع وأن المتوسطات الحسابية للتفكير الناقد قد تراوحت مابين 3.80–4.24 حيث أن أدنى متوسط حسابي كان لمجال التفسير بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.021)، كما أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال الاستنتاج والذي بلغ متوسطه الحسابي (4.24) بانحراف معياري 0.085، وان جميع مجالات التفكير الناقد كانت ضمن المستوى المرتفع، اما المتوسطات الحسابية للتفكير الإبداعي فقد تراوحت ما بين 3.78–3.93 حيث أن أدنى متوسط حسابي كان لمهارة الأصالة بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.089)، كما أن أعلى متوسط حسابي

كان لمهارة المرونة والذي بلغ متوسطه الحسابي (3.93) بانحراف معياري 0.985، وان جميع مهارات التفكير الإبداعي كانت ضمن المستوى المرتفع

وترى الباحثة في تفسير نتيجة هذه الدراسة التي تدل على أن طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير الناقد والابداعي وبالتالي التفكير عالي الرتبة، يعود إلى كون طلبة القسم الطبي يخضعون لبرامج تدريبية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة حيث تتيح الكلية لهم مجالات واسعة للنقاش والحوار حول القضايا والمشكلات الاجتماعية بحيث تسهم في زيادة الفهم والاهتمام لدى الطلبة بالقضايا المختلفة، كما ان الكلية تتميز بأن معلميها مؤهلين ومدربين للتعليم ضمن امهر الاستراتيجيات حيث يتم اخضاعهم الى دورات مهنية وأكاديمية مختلفة ومتقدمة بشكل دوري ومستمر، كما يتم استخدام الاساليب التكنولوجية المتقدمة في عملية التعليم وهذا كله يسهم في رفع مستوى التفكير عالي الرتبة لديهم.

وانسجمت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (2013) و دراسة بشارة (2003) التي أشارت إلى أن هناك اثر للبرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة. وأيضا نتائج دراسة هيروس (2009)، ودراسة اكيهيكوسيكي (Akihiko Sacki, 2001) اللتان أشارتان إلى أن التكنولوجيا لها الأثر في رفع مستوى مهارات التفكير عالي الرتبة.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على هل هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتفكير عالي الرتبة، وتعزو الباحثة ذلك الى ان الاخلاق تؤدي الى الفكر السليم وتشجع وتحث على التفكر وبالعكس أيضا فإن الانشغال بالتفكير والتأمل يعزز إيمان الانسان ووعيه بنعم وقدرات الخالق والامتثال لأوامره، فمثلا القدرة على اكتساب مهارة الاستنباط والاستنتاج تحتاج إلى ضبط النفس كي يتسنى للفرد القدرة على الاستماع وتقبل الاخر ثم التفكير للخروج باستنتاجات وقرارات صائبة وهذا ما خلصت اليه الدراسة على انه هنالك علاقة بين الاستنباط، والاستنتاج مع بعد ضبط النفس، كما ان الحساسية الزائدة ضرورية لتحسس المشكلات للقدرة على الخروج بأفكار أصيلة، كما ان الأخلاق تدعو الى التسامح والعدالة وتقبل الآخر وبالتالي تساهم في فتح مجالات الحوار والنقاش للخروج بأفكار مرنة.

اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة فينيجيان وهونج (Fengyan; Hong, 2012) إلى أن الحكمة ما هي إلى اندماج بين الأخلاق والقدرة العقلية تؤثر وتتأثر كل منهما بالأخرى، وأن التحلي بالسمات الأخلاقية ترفع من مستوى الذكاء العقلي والمعرفي كما انها تؤدي الى زيادة قدرة الفرد على الحكم على الاشياء والمشاكل المعقدة بالشكل الصحيح والخروج بحلول مؤثرة وكافية، كما ان فقدان السمات الأخلاقية يؤثر سلبا في نمو الذكاء العقلي والعكس صحيح.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير الجنس ؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الجنس حيث كانت جميع قيم ت اكبر من (α =0.05) لجميع المجالات مما يعني وجود تجانس بين الذكور والإناث قي الذكاء الأخلاقي ككل.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن مجتمعنا الأردني ينظر للذكر كما ينظر للأنثى في عملية التربية والتنشئة على الأخلاق حيث أننا مجتمع إسلامي يدرك أهمية الأخلاق سواء للذكر أو الأنثى، كما أن معدلات القبول والمعايرة بالكلية لا تخضع للتمييز وأن كلا الجنسين يخضعان لنفس التدريب والتعليم والمساقات الدراسية ويتم تأهيل كلا الجنسين بنفس المستوى. كما وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الناصر (2009) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على فضائل التعاطف، الضمير، ضبط النفس، واللطف، كما اتفقت مع دراسة آدم (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النمو الأخلاقي تعزى للجنس.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص على هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير السنة الدراسية ؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) تعزى لأثر السنة الدراسية في مجال التسامح لدى الطلبة وتعزو الباحثة النتيجة إلى نمو الشعور بالتسامح لدى الطلبة مع زيادة انخراطه بمجتمع الكلية وتدريبه على مهارات التعامل حيث أنه سيتعامل في المهنة الأكثر إنسانية أثناء تعامله مع المرضى.

وانسجمت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزوايدة (2012) والتي أشارت نتائجها إلى إن التدريب يرفع من مستوى الذكاء الأخلاقي ولم تنسجم مع دراسة القزاز والبيرقدار (2001) التي لم تظهر فروق في الحكم الأخلاقي تعزى للمستوى الدراسي.

سادسا: مناقشة نتائج السؤال السادس والذي ينص على هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير التخصص؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (α =0.05) تعزى لأثر التخصص لدى الطلبة وتعزو الباحثة النتيجة الى ان جميع الطلبة في كافة التخصصات يخضعون الى برامج لتنمية الحس الأخلاقي لديهم ورفع مهارات التواصل لديهم مما يدل على وجود تجانس بين جميع طلبة القسم الطبي قي كافة التخصصات التي تخدم نفس الحاجات الإنسانية ككوادر مدربة مهنيا وأخلاقيا للتعامل مع المرضى.

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مشرف (2009) التي أشارت إلى التجانس في التفكير الأخلاقي لدى طلبة الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية.

سابعا: مناقشة نتائج السؤال السابع الذي ينص على هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير الجنس؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير عالي الرتبة تعزى لأثر الجنس باستثناء مجالي الطلاقة والأصالة، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان المجتمع الاردني يدرك ان تقدم المجتمع وتطوره يحتاج الى تعاون وتكاتف الذكر والأنثى، كما إن ديننا الإسلامي لم يفرق بين الذكر والانثى وحث الطرفين على التفكر والتامل وطلب العلم، كما ان الكلية تخضع الذكور والاناث في الكلية لنفس البرامج الكفيلة في رفع مستوى التفكير عالي الرتبة لدى الطرفين، إلا أن التنشئة المجتمعية خلال السنوات السابقة تعزز من قدرات الذكر في المجتمع الذكوري لتعمل على تدريبة وتجهيزة أكثر للمواجهة والتعبير أكثر لذا يمكن تبرير ارتفاع نسبة الطلاقة والاصالة لدى الذكور.

وانسجمت تقريبا نتائج هذه الدراسة مع دراسة حبيب (2014)، و دراسة الغامدي (2013) التي اظهرتا انه لا توجد فروق في مستوى التفكير عالي الرتبة تعزى للجنس.

ثامناً: مناقشة نتائج السؤال الثامن والذي ينص على هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير عالي الرتبة تعزى لأثر

السنة الدراسية ولصالح السنة الثانية (الاخيرة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان طلبة السنة الثانية بالتأكيد قد خضعوا لفترة اطول في عملية التعليم والتدريب واستخدام الاستراتيجيات الكفيلة في رفع مستوى التفكير والتأهيل لديهم.

وهذه النتائج لا تنسجم مع دراسة حبيب (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الخبرة.

تاسعاً: مناقشة نتائج السؤال التاسع الذي ينص على هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى التفكير عالي الرتبة بين طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان تعزى لمتغير التخصص؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير عالي الرتبة تعزى لأثر التخصص، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه يتم قبول طلبة التوجيهي العلمي والصحي للالتحاق في تخصصات القسم الطبي، مما ينتج عنه اختلاف في وجهات نظر الطلبة من بعض المواقف التي تحتاج إلى التفكر واستخدام استراتيجيات التفكير الإبداعي والناقد.

انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بشارة (2003) التي أظهرت وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي تعزى للمعدل.

التوصيات :-

على ضوء نتائج الدراسة وتحليلاتها، توصي الباحثة بعدد من التوصيات هي:

1- التأكيد على استخدام أسلوب التعلم من النماذج المختلفة وبالتالي تكون كلية تدريب عمان أنموذجا اجتماعيا بكوادرها وموادها وأساليب تدريسها وخريجيها للمعلمين والمتعلمين تقدم عنصر يزيد الدافعية للتعلم ضمن أسس مهنية وأخلاقية.

2- أن يتم التركيز على تربية الأبناء منذ الصغر على فضائل الذكاء الأخلاقي وذلك من خلال منهاج خاص يحتوي على مواقف كفيلة في تدريب الطلبة على اكتساب هذه الفضائل ضمن المواد المدرسية وبالتالي تدريبهم أيضا على مهارات التفكير عالي الرتبة بعيدا عن التلقين والحفظ.

3- السماح للطلبة في كافة المراحل العمرية بأن يكون لديهم في الجدول الأسبوعي ساعة واحدة للعصف الذهني والحوار والمناقشة وإيجاد الحلول في المواقف والمشكلات بشكل عام.

4- العمل على تدريب وتأهيل المعلمين وتوعيتهم لأهمية اكتساب وإكساب فضائل الذكاء الأخلاقي لما لها الدور الأكبر في تطور وتنمية قدرات الفرد العقلية.

5- استخدام الاستراتيجيات التعليمية والأساليب التكنولوجية التي تضمن تدريب الطلبة على مكونات الذكاء الأخلاقي وتمثله في نشاطاتهم اليومية والحياتية وعلى مهارات التفكير عالي الرتبة.

6- الخروج بمنهاج يركز على مكونات الذكاء الأخلاقي ويدرس على شكل مواقف مدروسة وتطبيقية بحيث يتضمن المنهاج جلسات أخلاقية من مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والدينية والبيئية..الخ في مختلف المستويات التعليمية.

المصادر و المراجع

المصادر:

القرآن الكريم

أ. المراجع العربية:

1- ابن مسكويه، أبى علي أحمد (1959). **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**، مصر: مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده.

2- أبو جادو، صالح محمد (2004). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

3- أبو جادو، صالح، ونوفل،محمد (2007).**تعليم التفكير- النظرية والتطبيق**- ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4- آدم، بسماء (2002).**النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

5- الأنصاري، سهام (2010).**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق.

6- البرصان، فاطمة (2001).أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

7- بشارة، موفق (2003).**أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

8- بني خالد، حسن ظاهر. (2013). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي**. ط (1)، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

9- بوربا، ميشيل (2003). **بناء الذكاء الأخلاقي**، ترجمة: سعد الحسني ومحمد جهاد جمل، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

10- جروان، فتحي (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. ط (1)، عمان: دار الكتاب الجامعي.

11- جروان، فتحي (2010). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار الفكر.

12- الجقندي، عبد السلام (2003). **التربيةالمتكاملة للطفل المسلم في البيت والمدرسة**. الأردن: دار قتيبة.

13- حبيب، نداء (2014).**مستوى التفكير عالي الرتبة وعلاقته بالمهارات القيادية لدى المديرين في الوزارات والمؤسسات الحاصلة على جائزة الملك عبد الله الثاني للتميز**، رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

14- الحسني، عبد الحي (1974). **تهذيب الأخلاق**، بيروت: المكتب الإسلامي.

15- الحكاك، وجدان (2010). بناء اختبار القدرة على التفكير الابداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العراق، العددان (26،27).

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=2695

16- داودي، محمد (2006). مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من الأحداث الجانحين،مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، لبنان، المجلد 17، العدد 65، موقع شبكة العلوم النفسية العربية www.arabspsynet.com/paper

17- زايد، فهد (2009). **التفكير بطرق مختلفة**. ط (1)، الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.

18- زمزمي، عبد الرحمن (2009). **تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري شكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

19- الزوايدة، حسن (2012). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان/ الأردن، أطروحة دكتوراه،** الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

20- سعادة، جودت (2003). **تدريس مهارات التفكير**. ط (1)، رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

21- الشعراوي، محمد متولي (1990). **الخير والشر**. ط 2، مصر: مطبوعات أخبار اليوم.

22- الشوربجي، إياد (2009). **التفكيرالناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

23- الشنطي، راشد (1983). دلالات صدق وثبات اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي- صورة معدلة للبيئة الأردنية- الاختبار اللفظي (أ)، والاختبار الشكلي (ب)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

24- العتوم، عدنان، والجراح،عبد الناصر، وبشارة، موفق (2007). **تنمية مهارات التفكير- نماذج نظرية وتطبيقات عملية،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25- العيساوي، سيف (2014). **تعليم التفكير مع الأمثلة التطبيقية والاختبارات التفكيرية**. ط (1)، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

26- الغامدي، خالد (2013). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تحسين مهارات التفكير عالي الرتبة لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

27- الغامدي، خالد (2013).**فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تحسين مهارات التفكير عالي الرتبة لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

28- قرعوش، كايد، والقضاة، خالد وآخرون (2001). **الأخلاق في الإسلام**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

29- القزاز، محفوظ و البيرقدار، تنهيد (2001). دراسة مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين في محافظة نينوى وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي،**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 80-104، 2001.

30- قطامي، يوسف (2005). **نظريات التعلم والتعليم**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

31- كمال، علي (1989). **النفس- انفعالاتها وأمراضها وعلاجها**، بغداد: دار واسط للطباعة والنشر.

32- المجلس العربي للطفولة. (2006). **من أوراق مؤتمر الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة.** من موقع http://www.arabccd.org/arabic/media.news.

33- مشرف، ميسون (2009).**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة،** رسالة ماجستير،الجامعة الإسلامية، غزة.

34- ملحم، سامي (2000). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** إربد.

35- الناصر، أروى (2009). **فاعلية برنامج تعليمي- تعلمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم،** أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.

36- النيسابوري، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (2004).**صحيح مسلم، تحقيق محمد بن عياوي بن عبد الحليم،** الجزء الأول، مكتبة الصفا، المغرب.

37- يالجن، مقداد (2003). **علم الأخلاق الإسلامية.** ط 2، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

ب. المراجع الأجنبية:

1- Akihiko S. (2001). Across-Curricular Integrated Learning Experience in Mathematics and Physics. **Community College Journal of Research and Practice**, 25 (5/6), 417-425.
2- Astleitner, H. (2002). Teaching critical thinking on line.**Journal of Instructional Psychology**, 29 (2),53-77.
3- Bebeau, M,J.,Rest, James R., Narvaez, Darcia, (1998). **Beyond the promise**: A perspective on research moral education. University of Minnesota: Center for study of Ethical Development.
4- Borba, M. (2001).**Building Moral Intelligence**, The seven essential virtues that teach kids to do the right thing, Sanfrancisco: Jossey- Bass.
5- Browne, M. (2000).Distinguishing features of critical thinking classrooms. **Teaching in Higher Education**, 5 (3), 301-310.
6- Coles, R (1991). **The spiritual life of children**, Bloomsbury publishing: Great Britain.
7- Coles, R. (1996). **The Minds Fate**: A psychiatrist looks at his profession-Thirty Years of Writings. Touchstone Press.
8- Coles, R. (2000). **The Youngest Parents**. W. W. Norton & Company.
9- Coles, R. (2001 a).**Lives of Moral Leadership**: Men and Women Who Have Madea Difference. W. W. Norton & Company.
10- Coles, R. (2001 c). **The Secular Mind**.Random House Trade Paperbacks.
11- Coles, R. (2003). **Children of Crisis**.Random House Trade Paperbacks.
12- Coles, R. (2010 b).**Lives We Carry with Us**: Profiles of Moral Courage. New Press.
13- Coles, Robert, (1997). **The Moral Intelligence of Children**: How to Child. Penguin Group. New York.
14- Daniel, J. (2000). **What is Critical Thinking. Retrieved November 20**, 2002 from: http://www.critical.reading.com.
15- De Bono,E. (1995). Thinking Course. New York. Facts on file. Inc.
16- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. **Educational Researcher**, 18 (3), 4-10.
17- Ennis, R.(2004). **ASuper- Streamlined Conception of Critical Thinking**. Retrieved May 5, 2004, from:http://www.
18- Fairgrieve, S; Walton, N. Improving Higher Order Thinking Skills in Language Arts. Saint Xavier University.
19- George, D. (1992). **TheChallenge of the Able Child**. London: David Fulton. Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994), **The Bell Curve: Intelligence and Class StructureinAmerican Life**. New York: Free Press.

20- Halpern, D. (1994). **Changing College Classrooms: New Teaching and Learning Strategies for An increasing Complex World.Sanfrancisco**.Jossy-Bass.

20-Hirose, Beth. (2009). **Family Consumer Sciences Teachers Use Of Technology To Teach Higher Order Thinking Skills**, doctor of education, Argosy University, Schaumburg.

21- Hobson, B. (1997). Promoting Higher-Order Thinking Skills in Chemistry. **Australian Science Teachers Journal**, 43 (4),56-59.

22- Hoff, D. (2001). **Title I Study. As Teacher Have Their Craft**, Children Gain. Education Week, 21 (1), 44-46.

23- Honig, A. (2001). How to promote creative thinking early childhood today; (15) (5), 34-41.

24- Hurlouk, E. (1981). **Child Development**. McGraw-Hill: Series in psychology.

25- King, A. (1995). **Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teaching of Psychology**, 22: 13-17.

26- Lawrence, A. (2000). **The Concept of Metacognition**. Retrieved November 19, 2002, from http://www.face.nova.ed/lawalain/deproj.html.

27- Lipman, M (1991). **Thinking in Education**, Cambridge University Press, U.S.A .

28- Lipman, M. (1988). Critical Thinking, What Can it Be?.**Educational Leadership**, 46 (1), 38-44.

29- Markova, I. (1995). **Medical Ethics: a branch of societal psychology**. In: h.t. himmewiet and G. Gaskell (ads), Societal Psychology, (p. 122-137). Newbury park, sage.

30- Mayer, M. (1994).**Rhetoric Language, and Reason**. U.S.A., University Perk, PA, Pennsylvania State University Press.

31- Mayer, w., and Richard, E (1983).**Thinking, Problem Solving, Cognition**. New York, W. H. Freeman & Company.

32- Mccarthy- Tucker, S. (2001). **Developing Student Critical Thinking Skills Through Teaching Psychology: An Interview with Claudio S**. Hutz. Teaching of psychology, 28 (1), 72-77.

33- Miller, C. (1990). Higher- Order Thinking: An integrated Approach for your classroom.**Vocational Education Journal**, 65 (6),26-27.

34- Neumark, T. (2001).Recycled Modern Theory.**Education Week**, 21 (10),50-52.

35- Newmann, F.(1991). **PromotingHigher Order Thinking Skills in Social Studies**: Overview of A Study of 16 High School Departments, Theory and Research in Social Education.XIX NO4,pp324-340.

36- Olson, J. (1999). What Academic Librarians, Librarianship Should know About Creative Thinking.**Journal of academic librarianship**, 25 (5), 383-390.

37- Ormord, J.E. (1995). **Educational Psychology**: Principles and Application, U.S.A., Merrill, an Imprint of Prentice Hall, Ohio.
38- Paul, R. (2000). Critical Thinking: Nine Strategies for Every Day Life, part 1**. Journal of Developmental Education**.Retrieved October. 3,2002, from: http://www.search. Global.opent.com.
39- Pervin, larence. (1994). **A Critical Analysis of Current Brait Theory Psychology Inquiry**, from: http://www.iep.ubm.edu/m/moral-ch.hml.
40- Preiest, T. (2002).Creative Thinking in Instructional classes.**Music Educators Journal**, 88 (4), 47-53.
41- Resnick, L. (1987). **Education and Learning to Think**. Washington, Dc: National Academy Press.
42- Sawin, G. (1991). **General Semantic as Critical Thinking**: A Personal View. ETC: A Review of General Semantics, 48 (3),pp 306-210.
43- Schenk, Besty (1996).**Thechild's self-concept**: Ok or not ok. Retrieved November,05,2010 from: http://www.Ext.vt.edu/pubs/Family.
44- Sharpley, P (2000). **On-line Education to Develop Complex Reasoning Skills in Organic Chemistry.Retrieved January**.30, 2002, from http://www.aln.org/alnweb/journal/vo 14.issue/ie/sharpley/ie-sharpley.htm.
45- Shaw, N.F. (1996). The Cognitive Processes Informal Reasoning. **Thinking and Reasoning**, 2, 51-80.
46- Solso, R. (2001). **Cognitive Psychology**.Allyn& Bacon.
47- Van Reusen, A. K., and Bos, C.S. (1990). I Plan: Helping Students Communicate in Planning Conferences. **Teaching Exceptional Children**, 22 (4), 30-32.
48- Watson, E. and Glaser, M. (1991).**Watson-Glaser Manual Forms A,B andC**. U.K., The Psychological Corporation.

ج. مراجع الانترنت

.http://www.saaid.net/doat/binbulihed/56.htm

.http://www.islamsyria.com/article

.http://www.who.itt/mediacentre

.http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=2695

.http://www.alteqan1k1.blogspot.com

الملاحق

الملحق (1)

أعضاء لجنة تحكيم مقياس الذكاء الأخلاقي

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ.د. يوسف قطامي	الأستاذ الدكتور	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
2	أ.د. شفيق علاونة	الأستاذ الدكتور	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
3	د. حيدر ظاظا	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	الجامعة الأردنية
4	أ.د. نايفة قطامي	الأستاذ الدكتور	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
5	د. فادي سماوي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
6	د. بلال لخطيب	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
7	د. محمد العارضة	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. إيمان البوريني	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
9	د. حابس العواملة	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
10	د. أحمد الخطيب	أستاذ مساعد	إدارة الأعمال	جامعة الحسين بن طلال

الملحق (2)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College



تأسست عام ١٩٩٧

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

Ref : ....
Date: ....

الرقم: ١١٥٩/٥/٧/ع٣
التاريخ: ....
الموافق: ١٩/٥/٢٠١٤م

لمن يهمه الأمر

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة ***الطالبة زينب أحمد العمري*** ماجستير تخصص الموهبة والإبداع الرقم الجامعي (٠١٢١٣١٣٠٠٤٠) لإنهاء البحث الموسوم بـ " الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طلبة القسم الطبي في كلية تدريب عمان"، ويتطلب ذلك توزيع استبانات على طلبة كلية تدريب عمان.

شاكراً حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

د. محمد السويلميين



نسخة: - قسم الدراسات العليا.
- قسم علم النفس والتربية الخاصة.

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ - ٥٦٦٦١٨٨ - ٥٦٦٦١٨٩ - ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) - فاكس ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+)، ص. ب. ٩٤٢٣٠٣، الشميساني، ص. ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الالكتروني Palia@bau.edu.jo
Tel: (+962-6) 5681567 – 5689269 – 5666188 – 5666189 – 56654640, Fax: (+962-6) 5686741, P. O. Box: 942303, P. O. Box: 9873. Email: Palia@bau.edu.jo

ملحق (3)

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

الصورة اللفظية ((أ))

البيانات الشخصية

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص : ☐ الصيدلة ☐ المختبرات ☐ الفم والأسنان ☐ التمريض ☐ السجلات

المستوى : ☐ أولى سنة ☐ سنة ثانية

تعليمات الاختبار :

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة ..

إنَ الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي – صورة الألفاظ ((أ)) ، ستعطيك هذه الاختبارات الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار وأن تصوغها في كلمات . ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، وإنما تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تقدمها ، وفي اعتقادي ستجد أن هذا العمل ممتع ، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة ، أفكار تعتقد أنت أنَ أحداً لم يفكر بها من قبل .

وعليك أن تقوم بستة نشاطات مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد ، ولذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداما جيداً .

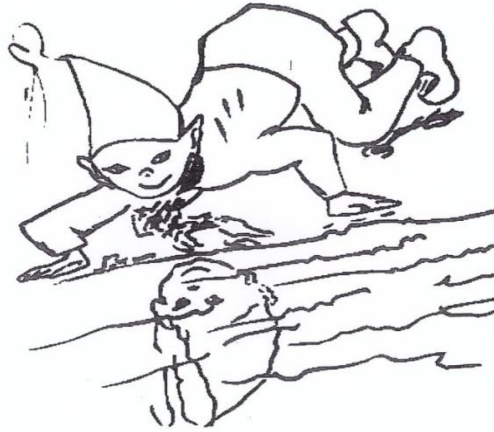
اعمل وبأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجّل .

وإذا لم يكن عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي وإذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء لا تتحدث بصوت عالٍ ، ارفع إصبعك وستجدني بجانبك وهكذا .... لأحاول الإجابة عن سؤالك .

الاختبارات من ١ ــــ ٣

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجودة في هذه الصفحة وتعطيك الفرصة لأن تفكر وتسأل أسئلة بحيث تؤدي إجابتها لمعرفة الأشياء التي تعرفها من قبل ، وان تفترض الأسباب و النتائج الممكنة لما يحدث في الصورة .

أنظر إلى الصورة أدناه . ما الشيء الذي أنت متأكد من أنك تستطيع أن تقوله ؟ وما الذي تحتاج إلى أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث ؟ وما الذي سبب الحدث ؟ و ماذا ستكون النتيجة ؟



الاختبار الأوّل
توجيه الأسئلة

أكتب على هذه الصفحة الأسئلة التي تعتقد أنها ذات علاقة بالصورة السابقة ، و التي ينبغي أن تسألها حتى تستطيع أن تعرف ما يحدث في الصورة السابقة ، و لا تطرح الأسئلة التي يمكن أن تحصل على إجابات عنها بمجرد النظر إلى الصورة . (باستطاعتك النظر إلى الصورة كلما احتجت إلى ذلك).

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

الاختبار الثاني
تخمين الأسباب

اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من أسباب ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة . يمكنك أن تذكر أسباباً سبقت وقوع الحدث مباشرة أو بفترة طويلة . (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

الاختبار الثالث
تخمين النتائج

اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من نتائج ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة . يمكنك أن تذكر النتائج المباشرة والنتائج البعيدة المدى أيضاً . (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

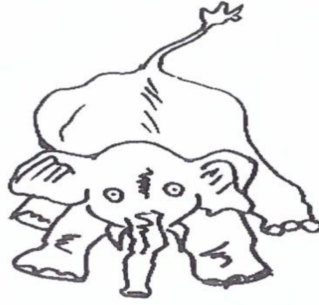
٧.

٨.

٩.

الاختبار الرابع
تحسين الإنتاج

انظر إلى شكل دمية الفيل المحشوة بالقطن أدناه ، وهي من النوع الذي يمكنك شراءه من السوق بمبلغ بسيط ، طولها ١٥ سم ووزنها حوالي ٢٥٠ غرام .
فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة لتغيير اللعبة ، حتى تجعل الأطفال أكثر متعة وسروراً وهم يلعبون بها . لا تهتم بتكلفة التغييرات التي تفكر فيها .
واكتب قائمة التغييرات المقترحة في الصفحة الموجودة تحت الشكل .



....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

الاختبار الخامس
الاستعمالات غير الشائعة

من المعروف أنَّ الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة ، رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات المفيدة . اكتب في هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة . ولا تحدد تفكيرك في عدد معين من هذه العلب ، يمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب كما تشاء ، ولا توقف تفكيرك في الاستعمالات التي رايتها أو سمعت عنها من قبل ، ركز كل تفكيرك في الاستعمالات الجديدة وغير الشائعة لهذه العلب .

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

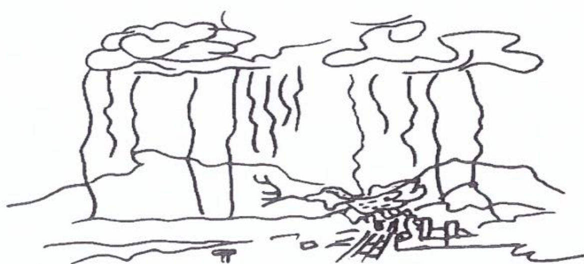
٧.

٨.

٩.

الاختبار السادس
افترض أنّ

أمامك الآن موقف من غير الممكن حدوثه ، ولكن عليك أن تفترض حدوث مثل هكذا موقف ، وهذا الافتراض سيعطيك الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف الذي من المستحيل حدوثه .
الموقف : تخيّل أن السحب مربوطة بحبال تتدلى منها إلى الأرض ، فما الذي يمكن أن يحدث ؟ اكتب جميع الأفكار و التخمينات التي تترتب على هذا الوضع كما تتخيلها وذلك في الصفحة أسفلها .



……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

اختبار التفكير الناقد

عزيزي الطالب /الطالبة

الاستمارة التي بين يديك هي جزء من متطلبات دراسة الماجستير في الموهبة والإبداع وتهدف التعرف إلى مدى توفر مهارات التفكير الناقد لديكم. الرجاء قراءتها بإمعان والالتزام بالتعليمات التالية:-

تعليمات:-

تشتمل هذه النسخة على خمسة اختبارات صممت للتعرف على قدرتك على التفكير الناقد

* لا تقلب الصفحة حتى يطلب منك ذلك .
* لا تضع أي علامة على كراسة الأسئلة.
* ضع كل العلامات الخاصة بالإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة المعطاة لك.
* إذا رغبت في تغيير إجابتك تأكد أنك محوت إجابتك القديمة تماماً.

شاكرين تعاونكم وتأكدوا أن إجابتكم ستُعامل بسرية تامة ولإغراض الدراسة فقط.

الباحثة

زينب أحمد العمري

الاختبار الأول

(الاستنتاج)

تعليمات

الاستنتاج هو نتيجه يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت أو افترضت وهكذا قد يستنتج الشخص أن إنساناً في المنزل إذا رأى ضوءا خلف ستائر النافذة أو سمع صوت موسيقى ينبعث من البيانو في المنزل ، ولكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحاً وقد لا يكون ، فمن الممكن أن يكون أهل المنزل قد تركوه مضاء ، وأن موسيقى البيانو تنبعث من راديو أو مسجل ترك دون إغلاق.

يتضمن هذا الاختبار عدة مواقف حيث يبدأ كل موقف بعرض الحقائق (عليك اعتبار هذه الحقائق صادقة) ويتبع هذه الحقائق عدة استنتاجات والمطلوب منك أن تفحص كل استنتاج على حدة مقرراً درجة صحته أو خطئه على تدريج خمس إجابات محتملة وهي :

ص : (صحيح) إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج صحيح تماماً، أي أنه يترتب منطقياً على الحقائق المعطاة .

م ص : (محتمل صحيح) إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج يحتمل أن يكون صحيحاً في ضوء الحقائق المعطاة ولكنك لست متأكداً تماما من ذلك . بمعنى أن احتمالية صحة الاستنتاج أقوى من احتمالية خطئه .

ب ن : (بيانات ناقصة) إذا كنت تعتقد أن الحقائق المعطاة ناقصة، ولا يمكن بناء تقرير عليها فيما إذا كان الاستنتاج صحيحا أو خاطئاً .

م خ : (محتمل خطأ) إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج يحتمل أن يكون خاطئا في ضوء الحقائق المعطاة ولكنك لست متأكدا تماما من ذلك . بمعنى أن احتمالية وجود خطأ ولكنك لست متأكد تماماً من الاستنتاج خاطئ .

خ : (خطأ) إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج خطأ تماماً .

أحياناً عند تحديد ما إذا كان الاستنتاج محتمل الصحة أو محتمل الخطأ ، تجد أن عليك أن تستخدم معلومات ومعارف معينة مقبولة في العادة ويعرفها كل شخص ، والمثال التالي يوضح ذلك .

يبدأ كل تمرين من تمارين هذا الاختبار بتقرير لحقائق، عليك أن تعتبرها صادقة وستجد بعد كل عبارة تقريرية عدة استنتاجات ممكنة، قد يتوصل إليها أشخاص من الحقائق المقررة. افحص كل استنتاج على حدة وقرر درجة صحته أو خطئه. وستجد ورقة الإجابة بعد كل استنتاج مسافات عليها علامات من حروف (ص) ، (م ص) ، (ب ن) ، (م خ) ، (خ) ضع علامة (X) أمام كل استنتاج على ورقة الإجابة في المسافة تحت الحرف المناسب كما يأتي :

مثال:

حضر مائتان من تلاميذ الصف الثامن اجتماعا اختياريا في نهاية الأسبوع في إحدى المدن واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين الأجناس و وسائل تحقيق سلام عالمي دائم ليناقشوها لأنهم شعروا بأنها من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر.

الاستنتاجات :

a) لدى التلاميذ الذين حضروا الاجتماع اهتمام اشد بالنواحي الإنسانية و المشكلات الاجتماعية الشاملة من معظم طلبة الصف الثامن اللذين لم يحضروا الاجتماع .

إن هذا الاستنتاج يحتمل أن يكون صحيحا (م ص) لأننا نعرف (من معلوماتنا العامة) أن معظم طلاب الصف الثامن لا يظهرون في العادة هذا الاهتمام الجاد بالمشكلات الاجتماعية .

لاحظ أن الحقائق المعطاة لا تمكننا من اعتبار الاستنتاج صحيحاً تماما(ص) وذلك لأن هذه الحقائق لم تخبرنا عن مدى اهتمام طلبة الصف الثامن اللذين لم يحضروا الاجتماع.

b) يتراوح أعمار معظم هؤلاء الطلبة ما بين 17-18 سنة .

إن هذا الاستنتاج يحتمل أن يكون خاطئا (م خ) لان (المعلومات العامة) تدلنا على أن عددا قليلا من طلاب الصف الثامن يتراوح أعمارهم بين 17-18 سنة .

c) جاء هؤلاء الطلاب من جميع أنحاء البلاد .

ليس هناك دليل يدعم الاستنتاج إذ أن البيانات ناقصة (ب ن) فالحقائق المعطاة غير كافية و لا تمكن من الاستنتاج للحكم على هذه المسألة .

d) ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط .

هذا الاستنتاج خاطئ (خ) ذلك لوجود حقائق تدل على أن التلاميذ ناقشوا العلاقات العنصرية ووسائل تحقيق السلام العالمي .

e) شعر بعض تلاميذ الصف الثامن أن مناقشة العلاقات بين الأجناس و وسائل تحقيق السلام العالمي عمل هام ومفيد .

هذا الاستنتاج يترتب بالضرورة على الحقائق المعطاة . ولذلك فإن هذا الاستنتاج هو استنتاج صحيح (ص) .

في التمرينات التالية قد يكون أكثر من استنتاج صحيحا(ص)، لأنه ترتب على الحقائق المعطاة، أو قد يكون خاطئا (خ) أو يحتمل صحته (م ص)، أو يحتمل خطئه (م خ)، أو لا تكون هناك بيانات كافية (ب ن) تدعمه، ومعنى هذا أن عليك أن تنظر في كل استنتاج في حد ذاته.

ضع علامة (x) في ورقة الإجابة في المكان تحت الحرف الذي تعتقد أنه يصف كل استنتاج في أحسن وصف ممكن، إذا غيرت إجابتك فامح الإجابة السابقة بطريقة متقنة، لا تضع علامات إضافية على ورقة الإجابة.

والآن نبدأ بعرض القضايا :

أولاً :

عرض مدرس لغة انجليزية على طلبة احد الصفوف فيلماً عن الراوية المقررة عليهم، بينما درس طلبة الصفوف الأخرى الراوية نفسها دون أن يشاهدوا الفيلم، وكان هدف المدرس من ذلك هو معرفة فيما إذا كان يمكن استخدام الفيلم كوسيلة فاعلة في تدريس الأدب. وطبق على الطلبة جميعا اختبارات تقيس تذوق القصة وفهمها مباشرة بعد انتهاء تدريس الرواية بالطريقتين، ولقد كان أداء طلبة الصف اللذين تعلموا بمساعدة الفيلم وعلى جميع الاختبارات أفضل من أداء الصفوف الأخرى. كما إن اهتمام طلبة الصف الذين شاهدوا الفيلم قد ازداد إلى درجة أن معظمهم قد قرأ الرواية بمحض إرادتهم قبل انتهاء الفصل الدراسي.

الاستنتاجات :

1. طبقت الاختبارات التي تقيس فهم الرواية وتذوقها على الذين شاهدوا الفيلم وكذلك على الذين درسوا الرواية فقط .
2. طلب من التلاميذ الذين تعلموا بمساعدة الفيلم أن يقرئوا الرواية قبل نهاية الفصل الدراسي.
3. لا يمكن لأي مدرس لغة انجليزية أن يحصل على نفس النتائج لو قام بدراسة مشابهة.
4. سيحاول المدرس الذي قام بالتجربة استخدام الأفلام – عندما تكون متوافرة – كوسيلة مساعدة على تذوق الروايات الأدبية .
5. عقب الانتهاء من التدريس بالطريقتين السابقتين يمكن القول أنه لا يوجد دليل بأن الطلبة الذين شاهدوا الفيلم فهموا أو تذوقوا الرواية أكثر من الطلبة الذين درسوا القصة.
6. يستطيع الطلبة أن يتعلموا أكثر حول معظم المواضيع أي ممن الأفلام أكثر مما يستطيعون تعلمه من الكتب .

....

ثانياً :

ظهرت أول صحيفة في الولايات المتحدة لمحررها (بن هاريس) في بوسطن في 25 أيلول عام 1960 . وصادرها في نفس اليوم حاكم الولاية (سيمون برادستريت). وكان كفاح الناشر

ونضاله الطويل لكي تستمر هذه الصحيفة الصغيرة ولينشر فيها ما يرغب في نشره يمثل حدثا هاما في الصراع المستمر للمحافظة على حرية الصحافة.

الاستنتاجات :

1. مات محرر أول صحيفة أمريكية خلال بضعة أيام بعد مصادرة صحيفته.
2. كان (بن هاريس) رجلا مثابراً في التمسك ببعض رغباته، وبما يؤمن به.

....

<u>ثالثاً:</u>

بينت الدراسات أن نسبة إصابات السل بين الزنوج في الولايات المتحدة أكثر منها بين البيض وليس هناك فرق على أية حال في معدل الإصابة بالسل بين الزنوج و البيض إذا كانوا في مستوى واحد من الدخل، و متوسط دخل البيض في الولايات المتحدة أعلى بدرجة ملحوظة عن متوسط دخل الزنوج.

الاستنتاجات :

1. يمكن الشفاء من الإصابة بالسل.
2. رفع المستوى الاقتصادي للزنوج ينقص من الإصابة بالسل .
3. إن الإصابة بالسل أقل انتشارا بين الزنوج ذوي الدخل المرتفع، عنها بين الزنوج ذوي الدخل الأقل.
4. سواء أكان الشخص الأبيض غنيا أو فقيرا، فإن هذا لا يؤثر على احتمال إصابته أو تعرضه للسل.

الاختبار الثاني:

<u>معرفة المسلمات أو الافتراضات</u>

تعليمات

الافتراض هو شيء نرتئيه أو نسلم به. فعندما يقرر شخص " سأتخرج في حزيران القادم" فانه يسلم أو يفترض أنه سيعيش حتى حزيران القادم ، وأنه سيبقى في المدرسة حتى ذلك الوقت ، وأنه سينجح في مقرراته الدراسية وما شابه ذلك.

فيما يلي، عدد من العبارات، ويتبع كل عبارة عدة افتراضات مقترحة، وعليك أن تقرر بالنسبة لكل افتراض ما إذا كانت العبارة تحتوي على تسليم بالضرورة أم لا.

إذا اعتقدت أن الافتراض المعين مسلم به في العبارة ، فضع علامة (x) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة- أي تحت كلمة "الافتراض وارد" وإذا كنت تعتقد أن الافتراض غير مسلم به بالضرورة في العبارة فضع علامة (x)، أمام الافتراضات في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة- أي تحت كلمة "الافتراض غير وارد".

وفيما يلي مثال يوضح ذلك :

العبارة : "نحن في حاجة إلى اقتصاد في الوقت للوصول إلى جهة معينة ، وبناء على ذلك من الأفضل أن نذهب بالطائرة" .

افتراضات مقترحة:

أ. الذهاب بالطائرة سيستغرق وقتاً أقل من الذهاب بوسائل المواصلات الأخرى.

ب. الافتراض وارد (من المفترض في هذه العبارة أن سرعة الطائرة الزائدة بالنسبة لوسائل المواصلات الأخرى ستمكن المجموعة من الوصول إلى الجهة التي يقصدونها في وقت اقل).

ت. يمكن السفر بالطائرة إلى الجهة التي نقصدها.

ث. الافتراض وارد (هذا الافتراض بالضرورة وارد في العبارة ، فطالما يمكن توفير وقت بالطائرة فانه ينبغي أن يكون في الإمكان الذهاب بها) .

ج. إن السفر بالطائرة هو أكثر راحة من السفر بالقطار .

ح. الافتراض غير وارد (هذا الافتراض غير وارد في العبارة – لان العبارة تتناول اقتصاد الوقت، ولا تذكر شيئا عن الراحة او عن الطبيعة المعينة للسفر) .

والآن نبدأ بالعبارات :

أولاً :

(دعنا ننشئ في الحال قوات مسلحة متفوقة ، وبذلك نحافظ على السلام والرفاهية).

افتراضات مقترحة:

13- إذا كان لدينا قوات مسلحة متفوقة ، فان هذا سوف يضمن المحافظة على السلام والرفاهية .

14- ما لم نعمل على زيادة تسليحنا في الحال ، فإننا سوف نتعرض للحرب.

15- ننعم الآن بالسلم والرفاهية.

....

ثانياً :

(عصام لن يدعو خالد لحفلته)

افتراضات مقترحة:

16- لم يقم عصام حفلته بعد.

17- عصام لا يحب خالداً الآن.

18- ستكون الحفلة في منزل عصام.

....

ثالثا :

(يعيش محمد في الكويت لانخفاض الضرائب فيها)

افتراضات مقترحة:

19- تتضمن الإدارة التي تتسم بالكفاءة ضرائب منخفضة.

20- أن تجنب الضرائب المرتفعة من الاعتبارات الهامة في تحديد أين يعيش الشخص.

21- إن سكان الكويت راضون عن حكومتهم.

....

رابعاً:

(إن مدرستنا حسنة الحظ فكل الحظ أن تلاميذها من أصل عربي، ولهذا فليس لدينا مشاكل عنصرية).

افتراضات مقترحة:

22- لا يوجد مشاكل عنصرية عند التلاميذ العرب.

23- أذا مارسنا الديمقراطية، فلن تكون هناك مشاكل عنصرية.

24- تكون المدرسة سيئة الحظ إذا كان تلاميذها من جنسيات مختلفة.

الاختبار الثالث

(الاستنباط)

تعليمات

يتكون كل تمرين من التمرينات التالية من عبارتين (مقدمتين) يليهما عدة نتائج مقترحة، وبالنسبة لأهداف هذا الاختبار ، اعتبر العبارتين في كل تمرين صادقتين بدون استثناء. اقرأ النتيجة الأولى التي تلي العبارتين ، وإذا كنت تعتقد أنها تترتب بالضرورة على العبارتين فضع علامة (X) الخانة المناسبة من ورقة الإجابة – أي تحت – (النتيجة تترتب على المقدمتين)، وإذا كنت تعتقد أنه من غير الضروري أن تكون النتيجة مترتبة على العبارتين، فضع علامة (X) في الخانة المناسبة من ورقة الإجابة تحت (النتيجة لا تترتب عليهما)، حتى ولو اعتقدت أنها صادقة على أساس معلوماتك العامة.

وبالمثال اقرأ كل نتيجة واحكم عليها، ولا تدع تحيزاتك تؤثر على حكمك، أي ركز على العبارة واحكم على كل نتيجة على أساس ما إذا كانت تترتب بالضرورة على المقدمتين، وضع علامات دالة على جميع إجاباتك على ورقة الإجابة.

فيما يلي مثال يوضح هذه العملية :

بعض أيام الإجازات ممطرة .

جميع الأيام الممطرة مزعجة . إذن:

I. لا تكون الأيام الصافية مزعجة (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين، لأنك لا تستطيع أن تعرف من هاتين العبارتين ما إذا كانت الأيام الصافية مزعجة وقد يكون بعضها كذلك).

II. بعض أيام الإجازات مزعجة (هذه النتيجة تترتب بالضرورة على العبارتين ، لأنه وفقا لهما فإن أيام الإجازات الممطرة ينبغي أن تكون مزعجة).

III. بعض أيام الإجازات ليست مزعجة (هذه النتيجة لا تترتب على العبارتين ، حتى على الرغم من أن تعرف أن بعض أيام الإجازات ممتعة جدا).

والآن نبدأ بعرض المقدمات

أولاً:

* كل الموسيقيين مرهفو الحس .
* بعض الموسيقيين غير فخورين بأنفسهم .

إذن ....

25- كل مرهفي الحس موسيقيون.

26-لا أحد من الفخورين بأنفسهم مرهف الحس.

27- بعض الفخورين بأنفسهم موسيقيون.

....

ثانياً :

* لا أحد من فرسان الخيل- ملاكم من الوزن الثقيل-
* جميع ملاكمي الوزن الثقيل ضخام الأجسام.

إذن ....

28- لا أحد من فرسان الخيل صغير الحجم.

29- لا احد من ملاكمي الوزن الثقيل صغير الحجم.

30- فرسان الخيل أجسامهم صغيرة.

....

ثالثاً:

* جميع الفئران التي حقنت بالمادة (أ) تصاب بالمرض(س).
* الفأر رقم 24 لم يحقن بالمادة(أ)

إذن ....

31- الفأر رقم 24 أصيب بالمرض (س)

32- ليس جميع الفئران التي تنحصر أرقامها بين (20و30) قد حقنت بالمادة(أ)

33- الفأر رقم 24 لم يصيب بالمرض (س)

رابعا :

* إذا كان الشخص يعتقد في الخرافات فهو يصدق العرافين (من يقرأون الطالع).

* بعض الناس لا يصدقون العرافين .

إذن ....

34- لا أحد من المعتقدين في الخرافات يشك في العرافين .

35- إذا لم يكن الشخص من المعتقدين في الخرافات فإنه لن يصدق العرافين .

36- إذا صدق شخص العرافين فهو يعتقد في الخرافات .

الاختبار الرابع

(التفسير)

تعليمات

كل تمرين فيما يلي يتكون من فقرة قصيرة يتبعها عدة نتائج مقترحة:-

افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في الفقرة المختصرة صادق والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كان كل استنتاج مقترح يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة منطقيا وبغير شك كبير أم لا .

إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على الفقرة بدرجة معقولة من اليقين (حتى ولم تترتب عليها بالضرورة وعلى النحو المطلق) فضع في ورقة الإجابة علامة(X) في الخانة التي عنوانها " النتيجة مترتبة " .

وإذا كنت تعتقد أن النتيجة لا تترتب على الحقائق الواردة في الفقرة بدرجة معقولة من اليقين فضع علامة (x) في الخانة التي عنوانها (غير مترتبة) .

في بعض الحالات قد يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة أكثر من نتيجة مقترحة ، وفي حالات أخرى لا يترتب على الفقرة أية نتيجة من النتائج .

والآن نبدأ بعرض الفقرات :

أولاً:

* جاء في تقرير للتعداد السكاني في الولايات المتحدة الأمريكية أنه قد سجلت خلال عام 1940 حوالي 1,656,000حالة زواج و 264,000 حالة طلاق.

التفسير ...

37- الحصول على الطلاق مسألة سهلة وسريعة في الولايات المتحدة.

38- إذا كانت النسبة السابقة لا زالت صحيحة ، فإن الذين يتزوجون يبلغون حوالي ستة أمثال الذين يحصلون على الطلاق كل سنة.

....

ثانياً :

* عادة استغرق في النوم مباشرة ، ولكنني أشرب القهوة مساءا حوالي مرتين في الشهر وعندما أفعل ذلك واستلقي على فراشي فإنني أظل يقظا وأتقلب لعدة ساعات.

التفسير..

39_ إن مشكلتي في أساسها نفسية فإنا شديد الحساسية للقهوة حين أشربها بالليل ، متوقعا أنها ستبقيني يقظا ، وبناء على ذلك فإنها بفعل ذلك.

40- لا أستغرق في النوم مباشرة بعد شرب القهوة بالليل ، لأن مادة الكافيين التي في القهوة تثير جهازي العصبي لعدة ساعات بعد شربها.

....

ثالثاً :

* تم إجراء اختبار لمادة الرياضيات في أحد الفصول الدراسية فحصل طلاب الأستاذ عزت على درجات زاد متوسطها عشر درجات عن طلاب الأستاذ عادل وقد استخدم طريقة مختلفة نوعا ما في تدريس الرياضيات عن الأستاذ عادل.

التفسير ..

41- يحتمل أن يكون الأستاذ عزت مدرسا أفضل من الأستاذ عادل.

42- كان التلاميذ في فصل الأستاذ عزت أذكى كمجموعة من التلاميذ في صف الأستاذ عادل، وعلى هذا فقد تعلموا بسهولة أكبر.

43- كانت الطريقة التي استخدمها الأستاذ عزت في تدريس الرياضيات أفضل من الطريقة التي استخدمها الأستاذ عادل.

....

رابعاً:

* عندما بدأت انجلترا في تقديم الخدمات الطبية للجمهور بالمجان، دهشت الحكومة لأن عددا كبيرا من الناس، أكثر مما كانت تتوقع، تقدموا طالبين عمل نظارات طبية وعلاج أسنانهم.

التفسير..

44- اختار الناس الذين أهملوا من قبل أعينهم وأسنانهم هذا النوع من العلاج.

45- كان الناس في بريطانيا من قبل مهملين في العناية بأعينهم وأسنانهم.

....

خامساً :

* يبين التاريخ في الألفي عام الأخيرة، أن الحروب أصبحت أكثر شيوعاً وأكثر تدميراً، بحيث أن القرن العشرين يعتبر أكثر دموية من أي قرن مضى.

التفسير..

46- لم تتقدم البشرية بالقدر الكافي في فن المحافظة على السلام كما تقدمت في علم اندلاع الحرب.

47- تنتج الحرب عن سمات أساسية من الأنانية والجشع والشراسة وهي سمات متغلغلة في الطبيعة الإنسانية.

48- سوف تتزايد الحروب في المستقبل باستمرار، وسوف تصبح أكثر تدميرا من الحروب الماضية.

....

الاختبار الخامس

" تقويم الحجج "

تعليمات

عند اتخاذ قرارات إزاء الأسئلة الهامة، من المرغوب فيه أن تكون قادرا على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية الجدلية المعروضة. وينبغي أن تكون الحجج القوية هامة ومتصلة اتصالاً مباشرا بالسؤال.

وقد تكون الحجج الضعيفة غير متصلة بصفة مباشرة بالسؤال حتى ولو كانت لها أهمية كبيرة أو تكون لها أهمية قليلة. أو قد تتصل بجوانب ثانوية (تافهة) من السؤال.

فيما يلي سلسلة من الأسئلة ، يلي كل واحد منها ثلاث أو أربع حجج، وعليك لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن تعتبر كل حجة صادقة، والمشكلة أذن هي أن تحدد ما إذا كانت الحجة قوية أم ضعيفة.

وطريقة الإجابة هي بأن تضع في ورقة الإجابة علامة **(x)** في الخانة التي عنوانها "قوية" إذا اعتقدت أن الحجة قوية ، وتضع العلامة **(x)** في الخانة التي عنوانها " ضعيفة " إذا اعتبرت إن الحجة ضعيفة، وعند تقويم الحجة احكم عليها في حد ذاتها ولا تدع الحجج المضادة ، أو اتجاهك نحو السؤال يؤثر على حكمك.

احكم على كل حجة وحدها وقد تكون جميع الحجج في بعض الأسئلة قوية ، وتكون جميعها في البعض الآخر ضعيفة .

وفيها يلي مثال يبين كيف تجيب عن هذه الأسئلة ، ادرسه جيدا حتى تعرق ما هو مطلوب منك .. لاحظ أن الحجة تقوم على أساس مدى جودة تدعيمها للسؤال المطروح.

مثال:

هل يجب على جميع الشباب أن يلتحقوا بالجامعة ؟

a) نعم ، لأن الجماعة تتيح لهم فرصة تعلم الأناشيد الجامعية والهتافات.

حجة ضعيفة(لان هذا سبب لا يستجوب قضاء عدة سنوات من حياة الفرد في الجامعة).

b) لا، لأن نسبة كبيرة من الشباب ليس لديهم قدرة أو ميل يكفي لتحقيق أي كسب من التدريب الجامعي . حجة قوية (لأنه إذا كان هذا صادقا كما تتطلب منا التعليمات أن نفترض ، فإنها حجة لها وزن كبير ضد التحاق جميع الشباب بالجامعة).

c) لا، لأن الحفظ المستمر للمعلومات والزائد عن الحد يؤذي شخصية الفرد . حجة ضعيفة (لأن هذا الجدل على الرغم من أهمية العامة الكبيرة إذا قيل واعتبر صادقا لا يتصل مباشرة بالسؤال ، لأن الانتظام في الدراسة الجامعية لا يتطلب بالضرورة حفظا زائد).

تذكر أنه لتحقيق الهدف من هذا .. عليك أن تعتبر أن كل حجة صادقة والآن ، نبدأ بعرض الحجج.

أولا :

* هل من الواجب أن نعتبر المتزوجات صالحات للخدمة كمدرسات في المدارس الحكومية إذا كن مؤهلات لذلك؟

49- لا، لأن هناك نساء غير متزوجات في بلدنا لهن أكثر فرص فى وظائف التدريس.

50- نعم، لأن النساء يصبحن مدرسات أفضل بعد الزواج.

51- لا، لأن مسئولية الأم الأولى هي نحو أطفالها.

....

ثانيا :

* هل من الواجب أن يطعم الأطفال وفق جدول منظم بدلا من إطعامهم عندما يبدو عليهم الجوع؟

52- لا، لأن الأطفال يعرفون على نحو أفضل متى يكونون جائعين ومستعدين لتناول الطعام.

53- نعم، لأنه ينبغي على الأطفال أن يتعلموا – إن عاجلا أو آجلا – أنهم لا يستطيعون دائما أن يحققوا رغباتهم بطريقتهم الخاصة.

54- نعم، لأن الجدول المنظم أسهل بالنسبة للآباء.

....

ثالثاً :

* هل ينبغي أن تستولي الحكومة على جميع الصناعات الأساسية في البلد، وأن توظف جميع من يريدون العمل، وأن تقدم المنتجات بأسعار التكلفة؟.

55- لا، لأن التركيز الشديد للاقتصاد ولقوة التسلط الإداري في الحكومة ، يحد من حريتنا الشخصية، والسياسية.

56- لا، لأن إلغاء المنافسة وحافز الربح يؤدي إلى انخفاض المبادأة في إنتاج سلع وخدمات جديدة نافعة.

57- نعم، لأن الحكومة تقوم بإدارة مكاتب البريد والطرق العامة والحدائق العامة والقوات العسكرية والخدمات الصحية العامة، وغيرها من الخدمات.

....

رابعاً:

* هل ينبغي أن يسمح للجماعات التي تعارض بعض سياسات الحكومة، بحرية الكتابة في الصحافة والكلام بغير حدود؟

58- نعم، لأن الدولة الديمقراطية تزدهر عن طريق المناقشة الحرة غير المقيدة بما في ذلك النقد.

59- لا، لأن الجماعات المعارضة إذا أعطيت حرية كاملة فإنها ستفكك وحدة الشعب، وتضعف مركزه وتؤدي في النهاية إلى فقدان الديمقراطية.

60- لا، لأن الأمم المعارضة لنظام حكومتنا لا تسمح بحرية التعبير المتفقة مع وجهة نظرنا في بلادهم.

انتهى الاختبار

شكرا لصبركم وتعاونكم

* **ملاحظة: راجع إجابتك عن جميع الأسئلة السابقة.**

ورقة الإجابة

البيانات الشخصية :

الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى

التخصص : ☐ الصيدلة ☐ المختبرات ☐ الفم والأسنان ☐ التمريض ☐ السجلات

المستوى : ☐ سنة أولى ☐ سنة ثانية

الاختبار الأول (الاستنتاج)											
الرقم	ص	م ص	ب ن	م خ	خ	الرقم	ص	م ص	ب ن	م خ	خ
1						7					
2						8					
3						9					
4						10					
5						11					
6						12					

الاختبار الثاني (معرفة المسلمات والافتراضات)

الرقم الاختبار	النتيجة		الرقم الاختبار	النتيجة		الرقم الاختبار	النتيجة		الرقم الاختبار	النتيجة	
	وارد	غير وارد		وارد	غير وارد		وارد	غير وارد		وارد	غير وارد
13			16			19				22	
14			17			20				23	
15			18			21				24	

الاختبار الثالث (الاستنباط)

الرقم الاختبار	النتيجة		الرقم الاختبار	النتيجة		الرقم الاختبار			الرقم الاختبار	النتيجة	
	ترتيب	لا ترتيب		ترتيب	لا ترتيب		ترتيب	لا ترتيب		ترتيب	لا ترتيب
25			28			31			34		
26			29			32			35		
27			30			33			36		

الاختبار الرابع " التفسير"

الرقم	مترتبة	غير مترتبة	الرقم	مترتبة	غير مترتبة	الرقم	مترتبة	غير مترتبة	الرقم	مترتبة	غير مترتبة
37			40			43			46		
38			41			44			47		
39			42			45			48		

الاختبار الخامس " تقويم الحجج"

الرقم	قوية	ضعيفة	الرقم	قوية	ضعيفة	الرقم	قوية	ضعيفة	الرقم	قوية	ضعيفة
49			52			55			58		
50			53			56			59		
51			54			57			60		



Abstract

The Moral Intelligence and its Relation to High Order Thinking For Paramedical Students at Amman Training Center (UNRWA)

By
Zainab Ahmad Al-Omari

Supervisor
Dr.Nieveen M. Abuzaid

This study aimed to determine the level of moral intelligence and its relation with high order thinking for Amman Training College Paramedical students, second semester for the academic year 2013/2014, the number of the study sample were 114 students and distributed as 51 male and 63 female.

To achieve the objectives of this study, the researcher used the Method of Descriptive Analysis, and developed a measure of moral intelligence scale based on Michele Borba theory as a model, component of the seven virtues, are: (empathy, conscience, self-control, respect, kindness, tolerance, justice). The researcher used as well the Torrance's scale (A) for creative thinking, and Watson Glaser's scale for critical thinking.

The study found that the level of moral intelligence and high order thinking were within the high level in the study sample, the study also found the existence of a positive correlation between moral intelligence and high-order thinking as a whole at the macro scale to the study sample. The study concluded that there were presence of a statistically significant differences due to the impact of the school year in the field of tolerance and in high order thinking of the study sample, and in favor for the second year. While the results showed no statistically significant differences due to the impact of sex in the level of moral intelligence and high order thinking, while statistically significant differences were seen in the level of high order thinking attributable to the impact of specialization.

Keywords: Moral Intelligence, High Order Thinking, Creative Thinking, Critical Thinking, Paramedical Medical Students, Amman Training Center.



Extended Summary:

The researcher has been provoked by the question: Are all of these crisis and many other crises caused by the inability to think in the best ways, or caused by the lack of ethics. And if we created a generation that enjoys a good manners would we therefore be creating a generation able in solving problems and having good manners. Therefore, the problems of this study is determined by the following question:

What's the relation between moral intelligence and high order thinking among the students of Amman Training College, and the role of some of the variables in determining each of them.

To answer this main question the following sub-questions were formulated as follows:

1- What is the level of moral intelligence among paramedical students at Amman Training College ?
2- What is the level of high-order thinking among paramedical students at Amman Training College ?
3- Is there a statistically significant correlation between the level of moral intelligence and high order thinking among paramedical students at Amman Training College ?
4- Are there any statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0,05$) in the level of moral intelligence between paramedical students at Amman Training College related to gender (male, female)?
5- Is there a statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0,05$) in the level of moral intelligence between paramedical students at Amman Training College due to the variable of the school year (first, second)?
6- Are there significant differences in the significance level ($\alpha = 0.05$) at the level of moral intelligence between paramedical students at Amman Training College due to the variable of study Specialization (Nursing, medical laboratory, medical records, pharmacy, dental hygiene)?

7- Is there a statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) in the level of high order thinking among paramedical students at Amman Training College related to gender (male, female)?
8- Is there a statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) in the level of high order thinking among paramedical students at Amman Training College due to the variable of the school year (first, second)?
9- Are there any statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) at the level of high order thinking among paramedical students in Amman Training College due to the variable of study specialization (Nursing, medical laboratory, medical records, pharmacy, dental hygiene) ?

The importance of the study

This study draws its significance in which would be represented by defining the relationship between moral intelligence and high order thinking among paramedical students at Amman Training College. However, the importance of this study have been reflected through addressing two important aspects:

First: Theory aspect:

• According to the researcher, the importance of this study is the first of its kind, which deals with the moral intelligence of young people.
• Increase the scientific knowledge about the characteristics of youth.
• Highlights the importance of ethics to the society and the need for moral education .
• Provide theoretical and educational literature so one could easily rely on and refer to it by researchers and scholars, and thus knowledge and information of this study can be as a contribution added to the Arabic library.
• The current study will also contribute to give an idea about the level of moral intelligence and level of high order thinking among a random sample from Jordan society students which represented by paramedical students at Amman Training College.

• Employ the concept of moral intelligence and high order thinking in education so as to keep pace with development.

Second:, the practical aspect:

The practical aspect represented by applying two tools of measurement, a tool to measure the moral intelligence and another to measure high order thinking to see if there was a relationship between moral intelligence and high order thinking. Hence, it is possible for educators, and curriculum experts to benefit from the results of the

current study in the developing plans, programs, strategies and educational curricula that contribute to the training of students and children on moral intelligence and a high order thinking in order to improve their performance in all areas and therefore renaissance society and its development.

Objectives of the study:

• To indicate the level of the relationship between moral intelligence and high order thinking among paramedical students at Amman Training College.

• TO detect the moral intelligence level among paramedical students at Amman Training College

. • To detect the level of high order thinking among paramedical students at Amman Training College

• To show the differences between gender among paramedical students at Amman Training College in moral intelligence level and in the level of high order thinking.

• To identify the differences between the first-level and second-level students regarding the moral intelligence level and the level of high-order thinking.

• To identify the differences between the paramedical students at the level of moral intelligence and in high-order thinking according to their specialty (nursing , medical laboratory, medical records, pharmacy, dental hygiene).

The limits of the study and its determinants:

1. Human limits: This study is limited to the paramedical department at Amman Training College for both male and female students first and second school year.
2. Spatial limits: the application of this study was carried out at Amman Training College involving the following specialties: (nursing, medical laboratory, medical records, pharmacy, dental hygiene).
3. Time limits: The application of this study was carried out in the academic year 2013/2014 (2nd semester)

The study determinants:

The determinants of this study is limited to the tools that were used in this study so the sincerity of the results is determined by the validity and the reliability of tools.

Study variables:

The study included the following two variables: :
first- Independent variable:

1. Gender: two categories: male and female.
2. Academic year: first and second.
3. Specialization: Nursing , medical laboratory, medical records, pharmacy, and dental hygiene.

Second-study variables:

Moral Intelligence: expressed in degrees obtained by the respondents to identify the moral intelligence questionnaire

High Order Thinking: expressed in degrees obtained by the respondents to the paragraphs of creative thinking Scale (Torrance scale creative - the image (a)) and a measure of critical thinking (Watson and Glaser).

Statistical analyzes:

The following statistical analyzes was used to answer questions about the study:

1. Frequencies and percentages.
2. The calculation of averages and standard deviations.
3. Pearson correlation coefficient.
4. T-test.
5. Analysis of variance (One Way ANOVA).
6. (Scheffe Test ') for a dimensional comparisons: This test is used for complex comparisons (more than two means), and its for the equal and un- equal sample volume.

Recommendations:-.

1. The teacher must use the learning style from different models and therefore Amman Training College will become asocial model in its staff and curriculum and methods of teaching for graduates and teachers and learners which would represent a motivated element for learning based on professional and ethical grounds.

2. The focus is on the education of children from an early age on the virtues of moral intelligence, through a special curriculum contains an effective simulation and situation in training students to acquire these virtues within the school materials and thus also train them the skills of high order thinking away from indoctrination or using memorization methods.

3. Allow the students at all ages that they have in the weekly schedule one hour of brainstorming, dialogue and debate and find solutions by introducing cases from real life in trying to solve problems in general.

4. Work on the training and qualification of teachers and make them aware of the importance of the acquisition of the moral virtues as it plays a big role in developing the mental abilities of the individual ultimately this will reflects positively on students (learning by raw model).

5. The use of educational instructional strategies and technologies that ensure the students acquire all training skills on the moral intelligence and high order thinking represent components in their daily activities and life skills.

6. Educational curriculum must include moral intelligence components and must be taught in the form of a deliberate and practical learning activities so that the curriculum includes ethical sessions of various aspects of social, cultural and religious life for different educational levels.